

Pedagogisk og profesjonell dialog i veiledning om sosial handlingskompetanse

Teoretisk drøfting og empirisk samtaleanalyse av
konfrontering i utviklings- og veiledningssamtaler

Ann-Cecilie Siggstedt



Masteroppgave i retorikk og språklig kommunikasjon ved

Institutt for lingvistikk og nordistikk

UNIVERSITETET I OSLO

HØSTEN 2012

© Ann-Cecilie Siggstedt

2012

«Pedagogisk og profesjonell dialog i veiledning om sosial handlingskompetanse. Teoretisk drøfting og empirisk samtaleanalyse av konfronteringer i utviklings- og veiledningssamtaler»

Ann-Cecilie Siggstedt

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: reprosentralen, Universitet i Oslo

Sammendrag

Masteroppgaven handler om strategier pedagoger bruker for å fremme refleksjon og utvikle sosial handlingskompetanse (definert som elevers valg av handlinger knyttet opp mot normer som gjelder i et fellesskap) hos elever i en videregående skole og har følgende overordnede hovedproblemstilling: *Hvordan kan pedagoger på en profesjonell og etisk forsvarlig måte bidra til å utvikle sosial handlingskompetanse hos vår tids unge gjennom dialog?*

Problemstillingen løses ved å svare på noen mindre problemstillinger som belyser ulike perspektiver ved veiledningssamtaler: *1. Hvordan kan pedagoger bidra til å utvikle sosial handlingskompetanse hos grensesprengende unge uten å krenke deres rett til velge løsninger for sine liv? 2. Hvordan veilede mennesker om sosial handlingskompetanse på en profesjonell og pedagogisk måte? 3. Hvilke samtalestrategier bruker pedagoger for å utvikle og styrke sosial handlingskompetanse hos elever på videregående skoler? 4. Hvilke samtalestrategier er særlig godt egnet i veiledning om sosial handlingskompetanse?*

Det empiriske materialet er fem autentiske utviklings- og veiledningssamtaler.

Samtaleanalyse (Conversation Analysis) benyttes som analytisk metode. Dialogisk veilednings- og (konsekvens)pedagogisk teori bidrar til å belyse samtalenes kontekst, for å drøfte pedagogiske og etiske spørsmål knyttet til veiledning om et personlig og problematisk tema og for å sette konkrete samtalestrategier i et kritisk søkelys.

For å ta opp problematiske emner og konfrontere elever med sine handlinger bruker pedagogene i disse samtalene ulike nærhets- og respektstrategier. Den mest vanlige strategien er å stille åpne og positivt formulerte spørsmål der eleven oppfordres til å vurdere sin egen sosiale handlingskompetanse. Spørsmålene innleder klassiske pedagogiske treturssekvenser der elevens svar vurderes av læreren (Inquiry-Respons-Evaluation). For å oppfordre eleven til refleksjon brukes pauser som gir eleven tid til å tenke, støttende strategier som fortsettelsessignaler, speiling og reformulering av innhold og konsekvens. Når pedagogen tar opp et problemområde varsles eleven på forhånd med pauser, nøling og andre dempende uttrykk. Dempende uttrykk brukes også idet budskapet blir overlevert. I ett tilfelle der eleven ikke svarer relevant og læreren er uenig i elevens vurdering konkretiseres og repeteres spørsmålet med henvisning til relevant situasjon. Pedagogene varierer mellom et bredt spekter av samtalestrategier, men det finnes noen forbedringsområder. Struktur i samtalen kan gjøres tydeligere gjennom å benytte faseinndeling som samtalestillas der hver fase har sine mål og samtalestrategier pedagogen kan benytte seg av. Det er et poeng å begrense antall temaer,

særlig gjelder det dersom eleven bryter med normer og det er nødvendig å konfrontere eleven med sine handlinger. For å ivareta en positiv samarbeidsrelasjon bør pedagogen bruke høflighetsstrategier for å ivareta elevens ansikt. Metakommunikasjon, empatisk og anerkjennende væremåte, perspektivbelysning og valg av spørsmåls- og responsstrategier er viktige elementer i høflighetsarbeidet. For å peke ut handlingsmuligheter for framtida bør pedagogene i større grad konkretisere hva eleven kan/bør gjøre for å utvikle handlingskompetansen sin og eventuelt beskrive noen kjennetegn på måloppnåelse slik at eleven selv kan vite om han *viser* sosial handlingskompetanse. Av særlig avgjørende betydning for at eleven skal forplikte seg til framtidige handlinger og nå målet om selvdannelse, er det at eleven oppfordres til å ytre seg om hva han skal gjøre.

Forord

Å skrive en 100 siders sammenhengende lineær tekst som skal ha logisk struktur uten pekere til alle relaterte temaer er ikke lett for et menneske som tenker i tankekartformat og lærer gjennom å pusle bit for bit av kunnskap. Det har vært en krevende prosess å strukturere så mange ideer slik at noe kommer før noe annet som virker like viktig som det første. Jeg har lagt puslespillet mange ganger. Noen brikker var lette å legge, andre passet overalt der de ble plassert. En tredje gruppe passet knapt noe sted, og måtte til slutt bankes på plass. Jeg håper du ser det store bildet og at småbitene gir mening der de til slutt havnet, men det er etter sigende mulig å bla fram og tilbake i en sammenhengende tekst..

Takk til Jan Svennevig ved Universitetet i Oslo for at du gjorde tung teori tilgjengelig og formidlet praktisk kompetanse til å analysere samtaler, samt for ypperlig veiledning i forbindelse med eksamensoppgaver og masteroppgaven. Du gir konkrete og grundige framovermeldinger som det er motiverende å jobbe med, helt fra overordnede perspektiv via det metodiske ned til det minste punktum.

For å ivareta informantenes anonymitet nevner jeg ikke navnene deres her, men uten deres generøse og tillitsfulle bidrag ville ikke denne oppgaven eksistert. Takk for at dere lot meg få innsyn i utfordrende samtaler som går tett på!

Takk til Jens Bay som har samlet humanistisk filosofisk tenkning til en helhetlig pedagogikk som utfordrer pedagoger til etisk refleksjon og profesjonalisering gjennom å stille kritiske spørsmål til de pedagogiske valgene vi gjør og begrunnelsene vi gir.

Kjære kolleger og ledelse ved Bjertnes VGS; takk for fleksibilitet til å få et fulltidsstudium til å gå (nesten) opp med heltidsstilling. En særlig takk til Mette Vang, Trine Amundsen, Anne Korsli og Per Kristen Gisleberg for deres unike samarbeidsvilje, fleksibilitet og velvilje når tida ble knapp. Takk også til Anne Lie Kongsrud, Tom Christophersen og Merete Tveit for gjennomlesning! Deres kritiske og konstruktive kommentarer har gitt betydelig filosofisk, pedagogisk og språklig motstand. Selv om jeg har prøvd å stappe stadig nye perspektiver inn i oppgaven, har jeg neppe fått med alle de kloke innspillene deres.

Å ta sosial læring på alvor lærte jeg på Hakadal ungdomsskole. Visjonen om «et HUS for alle» viste seg i en varm, inkluderende pedagogisk holdning og graving etter menneskelig gull i krevende situasjoner. Diskusjonene på teamrommet kunne gå en kule varme, men utad viste vi felles holdning og lojalitet til pedagogiske beslutninger. Til LN: konsekvenser er *ikke* et

rødt flagg som symboliserer straff. Konsekvenser er ganske enkelt de logiske følgene av valgene vi tar. Pedagogens jobb er å bevisstgjøre elevene om at de har et ansvar for sine egne liv og samfunnet de lever i, oppfordre dem til å ta stilling og styrke deres evne til å foreta klokere beslutninger for seg selv og sine liv.

Min varmeste takk retter jeg til mine nærmeste; Stephen har sørget for praktisk tilrettelegging, mat av en viss standard, pustepauser og tilstrekkelige mengder nebbiolo til å holde motet oppe. Min kjære, fine Amund; takk for at du lager middag til mammaen din og for gode klemmer, latterkuler og til dels ufrivillige treningsøkter. Sigrid og Erik; dere har lært meg å lytte – både til meg selv og andre. Hilde: du gir stjerneøyeblikk og varmesteiner i gave. Til Hedvig og Harald kjenner jeg dyp takknemlig for at dere inkluderte meg i familien deres i en vanskelig tid og for alt jeg har lært av dere. Det er jo ikke helt umulig å sette opp en lettvegg eller stå oppreist når verden ramler sammen. Det handler mest om å tørre. Mamma og Hedvig viste meg at snille piker muligens tilpasser seg hva som helst, men jenter som ikke lar noen pelle seg på nesa kommer akkurat så langt de selv gidder å gå. Apropos å gå; denne oppgaven dedikerer jeg til deg som er villig til å gå en runde med deg selv først, og deretter orker å gå den neste mila i utviklende dialog med et annet menneske.

Abrazo, Ann-Cecilie Siggstedt

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	14
Bakgrunn og begrunnelse for valg av problemstillinger	15
Vurdering for læring.....	17
«Dialog om anna utvikling»	17
Teori og tidligere forskning.....	19
Hva vet vi om norske elevsamtaler?.....	19
Tverrfaglig tilnærming: pedagogikk, veiledningsteori og samtaleanalyse	20
Kan samtaler studeres?	20
Metode.....	21
Strengt krav til empiri og induktiv metode	21
Datadrevne analyser	22
Kontekst og deltakerperspektivet	22
Institusjonelle samtaler	24
Klasseromsamtalen.....	25
Elevsamtaler er både personlige og institusjonelle.....	25
Tala om problem: Riskabla samtal	26
Begrepsavklaringer.....	26
Materiale.....	27
Tverrfaglighet – en fallgrube eller kilde til bredere innsikt?	28
Vurdering av studiens reliabilitet og validitet	29
Oppbygging av oppgaven.....	30
2. Tåler pedagogikken utfordringene vår tids grensesprengende unge gir oss?	31
Innledning.....	31
TAMU – et pedagogisk forsøk på å nå ungdom som faller utenfor	32
Sosial læring gir mulighet for å fastholde unge individer i en sosial verden.....	34
Synet på mennesket danner fundament for enhver pedagogikk	36
Individet og forholdet til andre mennesker.....	37
Det sosiale selvet.....	38
Menneskesynets betydning for pedagogiske modeller	39
Sosial læring basert på normer og handlinger	40
Få regler – men de skal håndheves!	41
Hvilke normer og handlingskompetanser kan gjelde alle i et skolesamfunn?.....	41
“If it ain’t broken - don’t fix it!»	43
Konsekvensbegrepet.....	43
Metodene	44
En samtale er ikke alltid nok	45

Hvor går grensene for sosial læring?	45
Oppdragelse vs. sosial læring	45
Bedriver skolen psykologisk eller pedagogisk virksomhet?	46
Kultur for læring?	48
En helhetlig pedagogisk forankring – en felles og inkluderende systemverden	49
Arbeid med sosial læring gir resultater	49
Fører alle veier til ro og læring?	51
Spiller vi ludo eller sjakk?	52
3. Pedagogisk og profesjonell veiledning i sosial handlingskompetanse	57
Innledning	57
Læreren - kaospiilot, hobbypsykolog, sosialarbeider, pedagog og/eller veileder?	57
Tre veiledningstradisjoner	58
Formidlingspreget rådgiving	58
Mesternes lære - observere, imitere og lære?	58
Prosesorienterte veiledningstradisjoner	59
Gestaltveiledning	59
Handling + refleksjon = ny handling?	59
Kritisk orientert veiledning	60
<i>On becoming a person</i> – klientsentrert veiledning	60
Mentoring	62
LØFT – lettbeint «positive thinking» eller konstruktiv problemløsning?	62
Konsekvenspedagogikk – individenes interaksjon i fellesskap	63
Tre svært ulike veiledningstradisjoner	65
Etiske dilemmaer knyttet til vurdering av og veiledning i sosial læring	66
Det vurderende øyet	66
Holdningsbasert veiledning	67
«Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger.»	68
Pedagogisk og profesjonell veiledning	69
Referanser	73
4. «Ja, men <i>viser</i> du respekt når du...? Samtaleanalyse av konfrontering i utviklingssamtaler.»	75
Innledning	75
Teori og tidligere forskning	75
Personlig og potensielt problematisk	75
Face-work og høflighetsstrategi	76
«Att tala om problem»	77
«Riskabla samtal»	78
Å snakke om potensielle problemer	78
Å stille de vanskelige spørsmålene	79
Analyseobjekter	81

Strategier for å sette i gang refleksjon og bidra til at eleven setter mål.....	81
Åpning av samtale og presentasjon av ærend.....	81
Målet med året, hva er det?	84
Strategier for å konfrontere	84
Å stille spørsmål som rokker ved elevens selvilde og markere uenighet	86
Hvilke strategier bruker så pedagogene for å ta opp problem?	92
Strategier for å anmode eleven om å forplikte seg til framtidig handling	93
Oppsummering og vurdering:.....	96
Vurdering av konfrontering i de fem samtalene.....	96
Vurdering av struktur og spørsmålsstilling:	97
Konklusjon	98
Referanser.....	100
5. Hvilke samtalestrategier er særlig egnet til å veilede om sosial handlingskompetanse?.....	103
Innledning.....	103
Den pedagogiske holdning	103
Mange former for dialog	105
Solid skolekultur og tydelige rammer som dialogisk kommunikasjonsstrategi	106
Den gode veiledningssamtale.....	107
Samtalestrategier som fremmer dialog	108
Intervjuguide eller en friere samtalestruktur?.....	108
Faseinndeling som samtalestillas	110
Fase 1: Åpningsfasen – etablering av samtalerelasjon	110
Fase 2: Filosofisk refleksjonsfremmende dialog («Hva vil du?»).....	111
Fase 3: Konfrontering («Hva kan du?»)	114
Problemidentifisering versus løsningsorientering	117
Fase 4: Forpliktende change talk («Hva skal du gjøre?»)	118
Fase 5: avslutning og veien videre	119
Når samtale ikke er tilstrekkelig til å skape endring	119
Konklusjon og framovermelding.....	120
Referanser.....	121
Transkripsjonsnøkkel	127

«Det integrerte mennesket»

Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.

Når auka kunnskap gir større makt, må det leggjast meir vekt på det ansvaret som denne makta gir. Val må byggjast på kunnskap om konsekvensar og samanhengar, men også rettleiast ved å bli prøvde mot verdiar. Ei tydeleg hovudlinje i oppfostringa må vere å sameine auka innsikt, kunnskap og dugleik med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samanfelt måte. Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i (Læreplanen generell del, 1993, s. 48-49).

Titlen [konsekvenspædagogik] var valgt med omhu ud fra det grundsyn' at uanset hvad vi som mennesker måtte tro og mene om formål og mål med tilværelsen, så er mennesket grundlæggende et socialt væsen, hvis liv og udvikling foregår i samspil med andre mennesker' Det har en række konsekvenser, som enhver må forholde sig til, da forståelsen for det og måden, det enkelte menneske bruger sine muligheder på, vil være medbestemmende for, hvordan individets sociale tilværelse vil forløbe. Pædagogik har efter min opfattelse her en mission i forhold til at tage udgangspunkt i den sociale tilværelse og de krav og forventninger, der er en følge af, at det enkelte menneske ikke kan ses som et isoleret individ (Bay 2005, s 7).

Talk is at the heart of human social life. It is through talk that we engage with one another in a distinctively human way, and in doing so, create what Erving Goffman (1957) once described as a “communion of reciprocally sustained involvement” (Sidnell 2010, s. 1).

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ samtaleanalysestudie av pedagogers utviklings- og veiledningssamtaler med elever i videregående skole. Jeg har valgt å snevre inn studien til å se spesielt på veiledningspraksis i en skole som har valgt Jens Bays konsekvenspedagogiske modell som sin pedagogiske forankring. Analysen er basert på opptak av fem autentiske utviklings-/veiledningssamtaler. Målet er å studere hvilke konkrete samtalestrategier pedagoger velger for å utvikle sosial handlingskompetanse hos sine elever og dernest vurdere om de valgte strategiene følger pedagogiske og etiske normer for god veiledning. Jeg har valgt følgende overordnede problemstilling: *Hvordan kan pedagoger på en profesjonell og etisk forsvarlig måte bidra til å utvikle sosial handlingskompetanse hos vår tids unge gjennom dialog?* Problemstillingen løses gjennom å svare på fire mindre problemstillinger:

- *Hvordan kan pedagoger bidra til å utvikle sosial handlingskompetanse hos grensesprengende unge uten å krenke deres rett til velge løsninger for sine liv? (Hva sier (konsekvens)pedagogikken om hvilken holdning og normer som kan gjelde alle individer i et mangfoldig skolesamfunn?)*
- *Hvordan veilede mennesker om sosial handlingskompetanse på en profesjonell og pedagogisk måte?*
- *Hvilke samtalestrategier bruker pedagoger for å utvikle og styrke sosial handlingskompetanse hos elever på videregående skoler?*
- *Hvilke samtalestrategier er særlig godt egnet i veiledning om sosial handlingskompetanse?*

For å forstå bakgrunnen for det empiriske materialet er det relevant å sette samtalene inn i konteksten de står i. Det vaker dessuten en rekke implikasjoner og etiske dilemmaer forut for og under veiledning av andre menneskers sosiale handlingsmønstre. De to første problemstillingene er normative og teoretiske, og løses ved drøfting av anbefalinger gitt i faglitteratur om pedagogikk og veiledning. Den tredje problemstillingen er deskriptiv og empirisk og løses ved samtaleanalyse av autentiske samtaler. Den siste kombinerer disse tilnærmingene. For jeg gyver løs på problemstillingene er det andre spørsmål som reiser seg og må belyses. Det første dreier seg om hvorfor dette er interessant og relevant.

Bakgrunn og begrunnelse for valg av problemstillinger

Temaene jeg skisserer i innledningen er høyst aktuelle for skoleverket og det finnes relativt lite forskning på autentiske skolesamtaler og veiledning av elever i norsk (videregående) skole. Nyere forskning om elevers faglige prestasjoner og læringsmiljøet i norsk skole peker imidlertid entydig på at det er behov for å se nærmere på utvikling av læring som går utover det rent faglige, det som i denne avhandlingen omtales som «sosial læring».¹ Sosial læring henger sammen med og danner grunnlaget for faglig læring. Noe av bakgrunnen for skolemyndighetenes bekymringer er avdekking av uro og manglende disiplin i norske klasserom, og at norske elever presterer dårligere faglig enn land vi liker å sammenligne oss med (PISA 2000, 2003, 2006, 2009 og PIRLS 2007 og 2011).

PISA og PIRLS avdekker i hovedsak elevenes *faglige* prestasjoner og viser ikke det hele og fulle bildet av hva elevene lærer på skolen. Demokratiforståelsen står sterkt i det store flertallet av norske elever. Den største internasjonale undersøkelsen som er gjennomført om elevers demokratiforståelse undersøker hvordan unge mennesker er forberedt på rollen som demokratiske deltakere – medborgere i samfunnet (ICCS 2009).² Utdanningsdirektoratet (Udir) oppsummerer funnene i undersøkelsen med at de norske elevenes kunnskaper og ferdigheter er gode sammenlignet med andre land. Norske elever støtter ytringsfrihet og frihet til å velge sine egne ledere, og få elever kan akseptere voldelige ytringsformer (Mikkelsen m.fl. 2009).³ Undersøkelsen påviser sammenhenger mellom elevers demokratiforståelse og faglige kunnskaper og ferdigheter.⁴ Rapporten peker imidlertid også på svake sider ved demokratiopplæringa i norsk skole. Sammenlignet med andre nordiske land skårer flere norske ungdomsskoleelever under nivå 1 i demokratikunnskap. «Ca 10 % av elevene på både 8. og 9. trinn ligger under nivå 1 for kunnskaper og resonnementsferdigheter. Forskerne mener at denne gruppen ville profitere på systematisk, eksemplarisk og variert resonnementstrening» (Norsk lektorlag 2010).

¹ Begrepet er hentet fra Bays konsekvenspedagogiske tenkning (Bay, 2005). Hva Bay legger i begrepet redegjøres for i neste artikkel.

² ICCS (The International Civic and Citizenship Education Study).

³ Kortrapporten 29. juni 2010 var en første presentasjon av resultatene fra studien. Totalt 6000 norske elever fordelt på 8. og 9. klassetrinn deltok i studien, som ble gjennomført våren 2009. Norske elevers kunnskaper om og holdninger til demokrati og medborgerskap er gode sammenliknet med elever i de 38 andre landene som deltar. Elevene på 9. trinn ligger på 5. plass blant jevnaldrende elever.

⁴ «Elevenes skåre på testen om kunnskaper og ferdigheter om demokrati henger ganske sterkt sammen med karakterene de fikk til jul i skoleåret testen ble gjennomført. Skårer på ICCS-testen henger like sterkt sammen med karakter i matematikk som med karakter i samfunnsfag. Dette tyder på at evne til logisk resonnement påvirker skåre på ICCS-testen.» (Mikkelsen m.fl. 2009, s. 44)

De siste årene har det store frafallet i videregående skole og den store økningen av unge som faller utenfor arbeidslivet vært debattert. Problemet er svært sammensatt og mange teorier om årsaker og forslag til løsninger og tiltak har vært framlagt.⁵ Det er ikke rom for å gå dypt inn i alle sider ved frafallsproblematikken i denne oppgaven, men det er på sin plass å få fram noen fakta. Forskning om frafallet sammenfattes i rapporten «Det er fedt»:

På studieforberedende utdanningsprogram fullfører tre av fire på normert tid, dvs. ca. 75 %, Mens ytterligere 7 % fullfører etter fem år. På yrkesfag fullfører fire av ti, dvs. 39 %, på normert tid, mens 16 % fullfører etter fem år (Hernes, 2010). Det betyr at bare 55 % av elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører videregående opplæring (Nordahl m.fl. 2011, s. 25).

Nordahl henviser til flere undersøkelser og konkluderer med at frafallet i hovedsak skyldes at elevene ikke har det faglige utbyttet fra grunnskolen som de trenger for å mestre videregående opplæring. Andre faktorer som nevnes er sosiokulturell bakgrunn (særlig foreldres utdanningsnivå, minoritetsbakgrunn, om ungdommene bor sammen med en eller begge foreldrene og foreldrenes arbeidsmarkedstilknytning. Elever med ikke-vestlig minoritetsspråklig bakgrunn gjerne kombinert med manglende kunnskaper fra grunnskolen og om norsk språk og kultur fullfører i mindre grad enn andre minoritetsspråklige (Wollscheid, 2010). Sammensatte tiltak viser seg å virke bedre mot frafall enn enkelttiltak (Wollscheid, 2010). Bedre rådgivning, mer praksis for teorivake elever og tettere oppfølging må være på plass for å oppnå positive virkninger (Nordahl m.fl.: 2011, s. 25-27).

Det finnes svært tungtveiende grunner for å følge opp elever slik at flest mulig fullfører og består en utdanning. Fraffallet får konsekvenser for de unge som ikke fullfører sin utdanning og dermed ofte får problemer med å skaffe seg jobb. I et større perspektiv fører arbeidsløsheten blant de unge til sosiale og økonomiske utfordringer også for velferdskassa og kan dermed utgjøre en trussel for velferdssamfunnet. Denne erkjennelsen har ført til mye oppmerksomhet rundt hva som kan, bør og skal gjøres med norsk skole. Forskning er igangsatt, lover (re)formuleres og tiltak iverksettes.⁶ Ett av hovedmålene med denne satsingen på skolen er å styrke elevenes faglige og sosiale læring slik at elevene kan hevde seg i konkurransen i et framtidig arbeidsmarked. Et annet mål er å hindre det omfattende fraffallet i videregående skole. 25.10.12 vedtok Utdanningsforbundet en profesjonsetisk plattform for

⁵ Blant annet har mange rettet pekefingeren mot Reform94 (1994) og Kunnskapsløftet (2006) som hevet kunnskapskravene. Mange lærere som underviser i fellesfag på yrkesfaglige programmer mente at fagene ble for teoretiske og at kravene for å bestå videregående opplæring ble vesentlig høyere. Kritikken er tatt til følge og endringer er i ferd med å realiseres gjennom lovendringer og revidering av læreplaner i fellesfag i videregående opplæring som skal gjelde fra skoleåret 2013/14.

⁶ For å nevne konkrete tiltak er det innvilget store ressurser til kompetanseheving for lærere, økt minstekrav for opptak av lærerstudenter og sterkere vekt på profesjonsdannelse av lærere. (Dahl 2010, Ulvik 2010) Blant tiltak rettet mot elever er Tidlig identifisering, kartlegging og oppfølging (IKO) av elever i utsatte grupper og Ny giv for å styrke elevenes grunnleggende faglige ferdigheter.

lærere. Oppgaven min er tenkt som ett mulig løsningsforslag på hvordan den pedagogiske oppfølgingen av den enkelte elev kan gjøres på en profesjonell og etisk forsvarlig måte.

Vurdering for læring

Hvilke faktorer har betydning for læring? En av verdens største undersøkelser er basert på svært omfattende forskningsmateriale (800 metaanalyser) om 80 millioner skoleelevers måloppnåelse (Hattie 2009). Studien viser at det er tre sentrale kvaliteter som har markant betydning for elevers læring. Avgjørende faktorer er den enkelte lærerens faglige og pedagogiske kompetanse og engasjement, samt lærerens evne til å lede grupper og læringsarbeid. De mest effektive faktorene for elevens læring er lærerens konkrete tilbakemeldinger og elevens egenvurdering. Størst læringsutbytte gir det at eleven selv vurderer sine prestasjoner og læring. Elever kan likevel ikke forventes å sitte med det faglige og pedagogiske skjønn som den profesjonelle pedagogen har opparbeidet, og det er derfor essensielt å skape rom for dialog mellom lærer og hver enkelt elev om læringsarbeidet.

«Dialog om anna utvikling»

Stadig nye reformer og tiltak lanseres fra sentralt hold (Udir) og på lokalt nivå for å snu den negative trenden norsk skole er inne i. Stortingsmeldinger, forskrifter, stadige revideringer av *Vurderingsforskriften*⁷ og *Vurdering for læring*⁸ klargjør høye forventninger til skoleeier, skoleledere og lærere. Elever har rett til individualisert og utviklingsrettet veiledning og vurdering om faglig og «anna utvikling».⁹ I tillegg til fagsamtaler med faglærere har eleven rett på to årlige elevsamtaler med kontaktlærer. Disse samtalene skal ikke bare handle om faglig utvikling.

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i orden og i atferd er å bidra i sosialiseringsprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og atferd.

§ 3-8. Dialog om anna utvikling

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.

§ 3-11 Undervegsvurdering

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. (*Forskrift til opplæringslova 2006, sitert fra Lovdata*)¹⁰

⁷ Heile kapittel 3 endra ved forskrift 1 juli 2009 nr. 964 (i kraft 1 aug 2009)

⁸ *Vurdering for læring* er en nasjonal satsning i regi av Utdanningsdirektoratet (2010-2014).

⁹ Andre skriv som regulerer disse samtalene er *Forskrift til opplæringslova* (2006), St.melding nr. 32 (1998-1999) *Videregående opplæring*, St.melding nr. 11 2008-09 *Læreren Rollen og utdanningen*, St.melding nr. 30 2003-2004 *Kultur for læring*, St.melding nr. 31 2007-09 *Kvalitet i skolen*.

¹⁰ Utvalget av paragrafer er gjort med tanke på at denne artikkelen knyttes til veiledning om sosial handlingskompetanse, ikke den faglige læringen per se. (Hele kapittel 3 endra ved forskrift 1 juli 2009 nr. 964 (i kraft 1 aug 2009).

Elevsamtalene skal etablere kontakt, motivere, skape kultur for læring og sikre at eleven får både formell og uformell vurdering. Utover det er retningslinjene fra sentralt hold lite utfyllende om hvordan samtalene skal gjennomføres utover at samtalene skal fylle mange og varierte funksjoner, den skal føres som dialog og være en del av sosialiseringssprosjekt.¹¹ Det er opp til den enkelte skoleeier og skoleleder å avgjøre hvor ofte, hvordan og når samtalene skal gjennomføres. En grunn til at myndighetene vegrer seg for å legge flere føringer kan være den fremdeles pågående diskusjonen om behov, formål, hyppighet for disse samtalene, og ikke minst konsekvensene merarbeidet får for arbeidstida for (kontakt)lærere. Det er allerede diskrepans mellom lærernes arbeidstid og tidsressurs til å gjennomføre lovpålagte oppgaver (Tidsbruksutvalget 2009). Hensynet til lokal selvråderett gir den enkelte kommune og skole anledning til å velge pedagogiske løsninger og kan være en annen grunn til svake føringer. Noen skoler innfører en felles pedagogisk plattform og/eller metoder for å støtte pedagogene og elevene i læringsarbeidet. Mange skoler har lagt klare føringer for hvem som skal gjennomføre samtalene (ofte blir oppgaven tillagt kontaktlærerfunksjonen), hvilke temaer samtalene skal inneholde og satt tidsfrister for gjennomføring. Noen skoler har innført maler for samtalene for å sikre kvaliteten. Andre skoler har ikke lagt slike føringer og overlater ansvaret til den enkelte lærer. Jeg våger den påstand at så vel tenkningen rundt disse samtalene og den praktiske gjennomføringen av dem er sterkt varierende fra skole til skole og fra lærer til lærer. Det er på sin plass å spørre om skolen bør overlate den viktige læringsarenaen til tilfeldigheter. Å fastsette lover, innføre pedagogiske modeller, utarbeide lokale samtalemaler eller dokumentere at samtalene er gjennomført gir ingen garanti for hvordan elevene møtes i disse samtalene. Jeg mener at dette er en svært viktig læringsarena og at den enkelte pedagog må få opplæring og deretter bør følges opp jevnlig. Oppgaven min avslutter med flere konkrete forslag til oppfølging av sosial læring både på skolenivå og konkrete samtalestrategier man kan bruke i den enkelte samtale.

¹¹ Hvorvidt skolen skal bedrive «sosialisering» er omstridt. Sosialisering er dessuten et begrep man kan diskutere. Jeg velger her å tolke det i tråd med konsekvenspedagogikkens fokus på sosial læring der målet er *selv-dannelse*, og ikke atferdsmodifiserende læring.

Teori og tidligere forskning

Hva vet vi om norske elevsamtaler?

I norske skoler var det i skoleåret 2011/12 til sammen 806 165 elever og 92 290 lærere¹². Et enkelt regnestykke der man multipliserer antall elever med et forsiktig anslag på to samtaler per elev, tilsier at det gjennomføres 1 612 330 elevsamtaler årlig i norske skoler. Med tanke på hvor mange mennesker som berøres av de lovpålagte elevsamtalene i løpet av et skoleår, er det viktig å få kunnskap om hva samtalene inneholder og hvordan de gjennomføres. I Norge finnes det relativt lite kunnskap om elevsamtalene og hvordan de gjennomføres. Det som er skrevet om veiledningssamtaler baserer seg ofte på enkeltpersoners personlige erfaringer og i liten grad på vurdering av observerte veiledningssamtaler (Bjørndal 2009, s. 175). I epost til Utdanningsdirektoratet etterlyste jeg oversikt over forskning om elevsamtaler i norsk skole. I svarmelding fra nettredaksjonen (16.07.12) henvises det til en kartlegging Rambøll Management gjennomførte på vegne av Utdanningsdirektoratet i 2008. Rapporten *Når kunnskap gir resultater.. Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* sammenligner hvordan individvurdering og vurderingspraksis gjøres i et representativt utvalg skoler.¹³ Undersøkelsen viser at mange skoler/lærebedrifter bruker et egenvurderingsskjema som utgangspunkt for elev-/lærlingsamtalen, men også at elevene bare i noen grad kjenner målene for opplæringen og hva det legges vekt på i egenvurderingen. Resultatene viser stor grad av variasjon i hvilken kjennskap skoleeier har til individvurdering ved egne skoler både når det gjelder systematikk og i hvilken grad det legges til rette for at elevene kan delta i vurdering av egen læring. Det anbefales derfor videre forskning og utviklingsarbeid:

Rambøll Management mener derfor at det vil være interessant å se på hvordan egenvurderingsskjemaene er utformet og brukes. Videre er det av stor betydning at det utvikles metoder og verktøy for å bevisstgjøre elever og læringer på mål og kjennetegn på måloppnåelse (Rambøll, 2008, s. 43)

Et stort forskningsprosjekt om norske elevsamtaler er «Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko». Den omfattende undersøkelsen om «[Elevsamtalen](#)» vil også gi mer kunnskap. Resultater foreligger ikke publisert i skrivende stund og den forskningsbaserte kunnskapen om norske elevsamtaler er foreløpig usystematisk.

¹² 614 413 elever fordelt på 3000 grunnskoler med 66 802 lærere og 191 752 elever fordelt på 442 videregående skoler med 25 488 lærere. (Tallene er hentet fra Utdanningsdirektoratets nettside Skoleporten 11.07.12.) I tillegg er foresatte ofte involvert i mange av disse samtalene.

¹³ Kartleggingen ble gjennomført våren 2008 blant skolefaglig ansvarlig hos skoleeiere. Med vurderingsopplegg menes systemer for hvordan individvurdering foretas, og hvordan resultater fra individvurdering brukes i læringsprosessen.

Tverrfaglig tilnærming: pedagogikk, veiledningsteori og samtaleanalyse

For å kunne belyse og løse problemstillingene har jeg valgt å trekke inn teorier fra flere fagområder og se dem i sammenheng. Pedagogisk teori trekkes inn for å se hva forskning viser om hva som skaper læring og vurdere etiske spørsmål og ulike pedagogiske modeller. De pedagogiske aspektene blir særlig belyst gjennom Jens Bays konsekvenspedagogiske tenkning da den danner kontekstuell ramme og utgangspunkt både for den aktuelle skolen og den pedagogiske holdningen som utgjør kontekst forut for og utgangspunkt for samtale. For å forstå formålet med veiledningssamtalene og vurdere om samtalestrategiene pedagogene bruker kan regnes for god veiledning er det nødvendig å redegjøre for teorier om veiledning. Det er også på sin plass å drøfte pedagogiske og etiske aspekter ved veiledning om et så personlig og potensielt problematisk emne som et menneskes sosiale handlingsmønster. Pedagogisk teori og veiledning er viet hver sin artikkel og redegjøres ikke ytterligere for her.

Kan samtaler studeres?

Samtaleanalyse (Conversation Analysis, CA) er metoden som brukes for å analysere materialet og løse den deskriptive problemstillingen. Jeg vil kort presentere samtaleanalyse som fag og metode da den empiriske artikkelen kun forholder seg til teori om konkrete analyseobjekter. Metoden er relativt ny og ble utviklet av Sacks, Schegloff og Jefferson på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet. To sentrale inspirasjonskilder er Goffman og Garfinkel studier av menneskelig interaksjon (Sidnell, 2010, s. 6). Goffman beskrev hvordan et sosialt «selv» skapes og opprettholdes i språklig samhandling. *Identitet og sosiale relasjoner* etableres gjennom å sette opp «face» og praktisere «face work» (Goffman 1955). Mennesker trenger hjelp av andre til å styrke det sosiale selvet og etablerer et bilde av seg selv for andre og utfører daglig et rollespill. Ved å sette opp en fasade «front stage», spiller man en rolle, mens man «back stage» kan slippe fasaden.¹⁴ Goffman flyttet fokus i sosiologisk forskning til å studere den sosiale interaksjonen mellom mennesker (eng. the interaction order) og innledet dermed det som kan kalles mikrososiologisk analyse (Goffman 1959). Garfinkel påviste at *sosial orden* er lokalt skapt og opprettholdt av deltakerne selv gjennom måten de samhandler på og anla et sterkt deltakerperspektiv som grunnlag for etnometodologiske analyser. Deltakernes egne ressurser og prosedyrer for meningsskaping avgjør hvordan handlinger skal tolkes (Garfinkel 1967). CA oppsto da Sacks gjorde

¹⁴ For en grundigere gjennomgang om «ansikt», se Svennevig, 2009 s. 125-127.

etnometodologi til en empirisk kunnskap og gjorde autentiske samtaler til studieobjekt (Sacks 1963). Studieobjektet i samtaleanalyse er ofte hverdagssamtaler, noe som gir grunnlag for å forstå hva som særpreger andre talesjangere som institusjonelle samtaler, og omvendt. Gjennom systematiske studier av samtaler har man innenfor samtaleanalyse og andre kommunikasjonsstudier opparbeidet kunnskap om hva som forekommer i samtaler. Denne forskningen gir innblikk i hvilke likhetstrekk det er mellom veiledningssamtalene og andre samtaler og hvordan de eventuelt skiller seg ut.

Metode

Strengt krav til empiri og induktiv metode

Samtaleanalyse er en kvalitativ metode som har visse metodiske prinsipper. Sacks stilte strenge krav om empirisk og induktiv tilnæringsmetode (Sacks 1984, referert i Sidnell 2007, s. 20-22).¹⁵ Både innsamling av materiale og analyse skulle preges av systematikk («order at all points»). Analysen må ta utgangspunkt i «naturally occurring data» i reelle situasjoner for å sikre autensitet. Neste steg er detaljert transkripsjon. «Skriv ned alt du hører!» (Sacks 1984). Transkribering i samtaleanalyse tilstreber en så virkelighetsnær og detaljert nedskrivning som mulig. Transkripsjoner er likevel ikke en direkte gjengivelse av hele kompleksiteten i en samtale. Transkripsjon beskrives som en re-representasjon av en hendelse, ikke den faktiske hendelsen (Green, Franquiz og Dixon 1997, gjengitt i Liddicoat 2007: 13). Transkripsjonen er konstruert av en forsker med ett formål – analyse. En grundig transkripsjon kan vise ordrett og konkret hva deltakerne sa og dessuten synliggjøre subtile kvaliteter.

Innsamlingen av de fem utviklingssamtaler som utgjør mitt empiriske samtalemateriale er gjort med bærbar PC i lydprogrammet Audacity. Deltakerne fikk selv avgjøre om de ønsket at det ble gjort videoopptak. I tre veiledningssamtaler ble det gjort videoopptak i tillegg til lydopptak, men bildematerialet er i liten grad brukt da det var vanskelig å sammenligne de ulike formatene. Materialet ble transkribert i programvaren Transcriber. Transkripsjonen og begrepsapparatet er basert på Heritage and Clayman (2010).

¹⁵ For en grundigere gjennomgang av CAs induktive tilnærming (som altså ikke skal forstås som ren induksjon) se diskusjon i ten Have (2007, s.29-31).

Datadrevne analyser

Å analysere menneskelig samhandling er langt fra enkelt. Gjennom å transkribere og analysere samtaler kan man likevel si noe om hva som foregår mellom samtaledeltakerne. Gjennom samtaleanalyse undersøker man hva folk faktisk gjør, ikke hva de tror de gjør.

The use of actual instances of talk allows for the possibility of an examination of what speakers actually do when speaking, rather than producing an account of what speakers think they do (Liddicoat 2007, s. 7, sitert i Syversen 2011: s. 37).

Samtaleanalyse skal være *datadreven* heller enn basert på teoridrevne problemstillinger. Forskerne skal bygge samlinger av enkelttilfeller og lete i dette materialet for å finne systematikk i måter å gjøre noe på i samtaler uten å ha forutinntatte meninger om hva de vil finne. Gjennom studier av større korpus kan man opparbeide kunnskap om standardiserte *handlingsmønstre* i en samtale. Studier av hvordan det er vanlig å organisere ytringer i sekvenser, turpar og preferert respons i samtaler, kan gi analytikerens redskaper til å forstå hva som er signifikant i ulike former for ytringer. Forskeren skal analysere deltakernes faktiske ytringer og hvordan deltakerne responderer uten å spørre om *intendert* mening.

Mitt prosjekt har ikke vært helt uten forutsetninger og forventninger da det ligger en del lovpålagte (og pedagogiske) føringer for hvordan utviklingssamtaler skal og bør gjennomføres. Min mangeårige bakgrunn som (kontakt-)lærer i ulike ungdoms- og videregående skoler gjør at jeg på forhånd hadde en viss formening om hva som kan forekomme i utviklingssamtaler. Gjennom gjentatte ganger å lytte så forventningsløst som mulig til det innsamlede materialet og sammenlikne det med andre samtalesjangere, har jeg blitt oppmerksom på spesifikke kvaliteter i det empiriske materialet som enten likner på eller skiller seg fra andre samtaler. Disse kvalitetene utgjør analyseobjekter i analysen.

Kontekst og deltakerperspektivet

Kontekst er avgjørende for å forstå hva som skjer i en samtale, men det stilles strenge krav til hva en samtaleforsker med vitenskapelig belegg *kan* ha innsyn i. Kontekst både kan og må påvises i den konkrete samtalen. Samtaleanalytikerens overhørende publikum, ikke aktør. Forskeren skal verken legge mening inn i samtaledeltakernes hoder eller gjette seg til hva de kan ha ment. Den snevre kontekstavgrensningen gir en motvekt for å unngå psykologisering og strebe mot en profesjonell, nøytral og ”objektiv” analyse. Bakhtins dialogiske perspektiv tilsier imidlertid at man kan forvente adressivitet i ytringer fordi talere tilpasser ytringer i

forhold til tidligere ytringer, den de snakker med og i forhold til hva de anser som relevant kontekst:

Ytringa viser seg å vere eit svært komplisert og mangefasettert fenomen, når vi ikkje ser henne isolert og berre i relasjon til autoren (den talande), men som eit ledd i kjeda av talekommunikasjonen og i relasjon til andre ytringar. [...] Kvar einskild ytring er eit ledd i ei kjede av talekommunikasjon. Ho har klare grenser som vert bestemt ved bytet av talesubjekt (talarar), men innanfor desse grensene reflekterer ytringa [...] taleprosessen, andre sine ytringar og framfor alt tidlegare ledd i kjeda (stundom nære i tid, stundom – i den kulturelle kommunikasjonen – svært fjerne) (Bakhtin 1998: s. 37).

Betydningen av en talers kommunikasjon er dobbelt kontekstuell (Heritage 1984, s. 12). Den er *kontekstskapt*; deltakerne må ta hensyn til den konteksten som foreligger i en samtale. Særlig tydelig er dette i institusjonelle samtaler, men også hverdagssamtaler preges av konteksten den forekommer i. Samtidig har deltakerne (innenfor visse rammer avhengig av hva faktisk kontekst er) rett og mulighet til selv å endre hva som skal defineres som kontekst, slik at ytringer også er *kontekstskapende*. Talerens kommunikasjon vil således ikke bare være gitt ut fra konteksten, men også kunne forme konteksten, og dermed ytringer som følger. Både lærer og elev vil være oppmerksom på kontekst når de planlegger og formulerer ytringer:

Når eg snakkar tek eg alltid omsyn til den erfaringsbakgrunnen adressaten oppfattar talen min mot, kor godt han er informert om situasjonen, om han har spesialkunnskap om den aktuelle kultursfæren der kommunikasjonen føregår, kva hans synspunkt og overtiddingar er, kva fordommar (sett frå mitt synspunkt) han har, kva for sympatiar og antipatiar, - alt dette vil vere med på å bestemme korleis hans aktive svarande forståing av mi ytring vil falle ut. Dette omsynet bestemmer både valet av genre for ytringa, valet av kompositoriske grep, og sist, men ikkje minst, valet av språklege middel, dvs ytringas stil (Bakhtin 1998, s. 40).

Det er grunn til å spørre seg *hvor* bevisst og opptatt talere i en hver situasjon er om alle disse faktorene. Så vel talerens som samtalepartnerens kompetanse og forståelse for den aktuelle konteksten/situasjonen og samtalepartneren kan avgjøre bevissthetsnivå og evne til å formulere sitt budskap og kommunisere mening (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Hvor går grensene for hvor mye kontekst man kan og skal ta hensyn til? Relevant kontekst er inkorporert i samtalen og skapes gjennom detaljene i ytringene. *Deltakernes faktiske* kontekst er gjeldende norm og må påvises i selve samtalen gjennom hvordan deltakerne forholder seg.

The paradox, then, is this: if some 'external' context can be shown to be proximately (or intra-interactionally) relevant to the participants, then its external status is rendered beside the point; and if it cannot be so shown, then its external status is rendered equivocal (Schegloff 1992:197).

Deltakerne må selv gjøre konteksten/situasjonen gjenkjennelig og forståelig for hverandre gjennom sine språkhandlinger - og dermed som ressurs for analyse. Forhåndskunnskap om situasjonskontekst er ikke tilstrekkelig og kan dessuten være misvisende. Hvis en ekstern

definisjon av en situasjon viser seg å være interaksjonelt relevant fordi deltakerne aktualiserer den i samtalen, er den eksterne statusen overflødig. Om den ikke kan ses i tekstuell kontekst, har vi ingen grunn til å tro på den, for vi kan ikke vite om det er relevant for deltakerne. Den empiriske analysen må derfor påvise hvilken kontekst som er relevant for deltakerne selv.

Institusjonelle samtaler

Skolen er en arena der ulike samtalesjangere utfolder seg daglig. Felles for de fleste samtalene mellom skolens representanter og elever er at de i større eller mindre grad bærer preg av å være institusjonelle (Svennevig, 2010). En institusjonell samtale kjennetegnes ofte av følgende egenskaper:

- spesifik aktivitet med ett i förväg bestämt syfte (det finns ofta något slags dagordning, och sammanträffandet är alltså inte slumpartat eller planlöst);
- rutiniserade sätt att realisera syftet (eller syftena);
- klara (komplementära och icke-symmetriska) roller (alltså normalt expert resp lekman) med skilda rättigheter och skyldigheter knutna till sig;
- ena parten, experten, har oftast sin samtalsroll som en del av sin yrkesutövning;
- aktivitetstypen är social erkänd och har oftast något slags benämning eller beskrivning i vardagsspråket (folk vet att det finns sådana aktiviteter som ”att gå till doktorn”, ”att konsultera advokat”, ”att delta i en domstolsförhandling” etc) (Linell 1990:21, sitert i Hofvendahl, 2006; s. 52).

Formålet med den institusjonelle samtalen og konteksten den utføres i gir visse rammer for interaksjonen mellom deltakerne, hvilke språkhandlinger som kan og skal utføres og hvilke strategier deltakerne kan velge mellom. Samtalene er oftest målstyrt og har en forhåndsbestemt agenda og det er den institusjonelle representanten, læreren, som i større eller mindre grad styrer samtalen.

Hva som er vanlig samtalepraksis i elevsamtaler er kartlagt gjennom flere tiår med forskning på institusjonelle samtaler.¹⁶ Elevsamtaler skiller seg i likhet med andre institusjonelle samtaler fra hverdagssamtaler ved at den ene deltakeren representerer en institusjon, skolen, mens den andre er en lekperson. En skjevhet ved institusjonelle samtaler finner man i maktfordelingen mellom deltakerne. Læreren som representerer en institusjon får automatisk rollen som «ekspert» og den som sitter med svarene. Den andre deltakeren får status som «ikke-ekspert». Institusjonens representant har dessuten ofte makt til å forvalte noe den andre trenger eller er avhengig av (Rønneberg, 2011: s. 12). Aldersforskjellen mellom lærer og elev er gjerne betydelig og pedagogen vil ofte ha opparbeidet høyere kompetanse både når det gjelder refleksjon og kommunikative ferdigheter. Pedagogen besitter kjennskap til hva institusjonen forventer av sosial handlingskompetanse. Det asymmetriske maktforholdet kan

¹⁶ Se for eksempel Heritage and Clayman 2010, s. 16-50

vis seg rent språklig gjennom formaliserte setningsstrukturer og ved spesiell ordbruk. Læreren kan omtale seg som «vi» i stedet for «jeg», eller bruke fagspråk i samtalen.

Klasseromsamtalen

I den tradisjonelle klasseromsamtalen der læreren leder en dialog eller hører elevene i lekse sitter læreren med ekspertise og faglig skjønn og kan «diagnostisere» elevens faglige nivå (hva som bør forbedres) og foreskrive tiltak og oppgaver eleven bør/skal gjennomføre for å utvikle sin fagkompetanse. Interaksjonen mellom lærer og elever kjennetegnes av en typisk sekvensiell organisering av samtalen. Lærer stiller spørsmål, eleven svarer og lærer avslutter gjerne sekvensen med å evaluere elevens svar (Sinclair and Coulthard, 1974, McHoul og Mehan, referert i Heritage and Clayman 2010, s. 27-28). I samtaler der elevens kompetanse skal vurderes, stemmer klassiske mønsterbeskrivelser for ekspert-klient-samtaler. Den asymmetriske relasjonen mellom lærer-elev kommer blant annet til syne der lærer evaluerer elevens utsagn og gir råd eller direktiver om hva som kan/bør forbedres.

Spørsmålsstilling, lærerens håndtering av elevens respons og tilnærming til potensielle problemområder som mobbing og elevens prestasjoner i oppstartsamtaler på ungdomsskoler er behandlet hos Syversen (2011). Blant andre elevsamtalensjangerne i videregående skoler finnes konferansesamtale der foresatte deltar, fagsamtale mellom faglærer og hver enkelt elev der undervisvurdering formuleres som uformell framovermelding, utviklingssamtale med kontaktlærer som skal ta opp både faglig og sosial handlingskompetanse og sluttvurdering (ofte formell vurdering med begrunnelser).

Elevsamtaler er både personlige og institusjonelle

Når sosial handlingskompetanse står på agendaen, blir rollene noe annerledes enn i klasseromsamtaler som er beskrevet ovenfor. Utviklingssamtaler handler ofte om personlige og til dels private temaer og samtalene har ofte en direkte og avgjørende innvirkning på folks liv. Pedagogen kan ikke uten videre innta en ekspertrolle i forhold til et annet menneskes tanker om seg selv og sine handlingsmønstre. Dette behandles grundig i artikkelen om pedagogikk og behandles derfor ikke ytterligere her.

Tala om problem: Riskable samtaler

Forskning på svenske elevsamtaler baserer seg på 80 samtaler bestående av 45 «kvartssamtaler» i 5. klasse som ble gjennomført i 1992/93 (Svensson og Adelswärd 1995, Adelswärd og Nilholm 2000) og 35 «utviklingssamtaler» i 2004 (Hofvendahl 2006). Kvartssamtaler tilsvarer det vi på norsk kaller «konferansesamtaler» der foresatte er tilstede.¹⁷ Kvartssamtaler og utviklingssamtaler er to ulike samtalejangre med ulike fokus. Den førstnevnte skulle gi tilbakemelding til elevene, mens utviklingssamtalen er mer framtidsretta. I utviklingssamtaler er det vanlig å presentere agenda for samtalerne (i 65,7% av samtalerne), sammenlikne lærerens vurderinger med elevens, mens det overhodet ikke forekom i kvartssamtalerne. Samtalerne er dessuten blitt vesentlig lengre (Hofvendahl 2006, s. 24).¹⁸ Det er vanskelig å si om det er noen direkte overførbarhet fra denne forskningen til norske forhold, da både kulturelle, skolemessige og mer individavhengige forskjeller kan virke inn. Denne artikkelen handler først og fremst om samtaler i videregående opplæring, men jeg mener at flere av de svenske funnene likevel er interessante.

Begrepsavklaringer

«Strategi» er gresk og var opprinnelig knyttet til hærførsel og krigsvitenskap, men begrepet «samtalestrategi» brukes her i tråd med Hofvendahls definisjon:

Med strategi avses inte nödvändigtvis att talaren i fråga har ett utstuderat "sätt att handla och hantera" redo att tas i bruk för att planmässigt manövrera samtalet i en viss riktning, även om detta inte är uteslutet, utan snarare ett återkommande handlingsmönster som typiskt infinner sig i en specifik samtalssituation (Hofvendahl 2006: s. 14).

En kommunikativ strategi er ikke «så mycket ett renodlat «maktmedel» som det är ett försök att nå ett kommunikativt mål av något slag, allt från att t.ex. få «den andra» att svara *ja* eller *nej* på en särskild fråga till att t.ex. undvika att hamna i en potentiellt besvärlig situation» (Hofvendahl 2006: s. 14).

Vidare bygger en strategi ofta (men inte alltid) på "samarbete snarare än konkurrens, solidaritet och jämlikhet snarare än status och hierarki, respekt och hänsyn snarare än konfrontation och utmaning" (Norrby 1996:174). Det ligger nära till hands att associera strategibegreppet till att huvudsakligen gälla vad den enskilda individen gör för att vinna fördelar åt sig själv. Även om detta *kan* vara fallet, används kommunikativa strategier ofta för samarbetets och den sociala samvarons skull, de gemensamma fördelarnas skull, liksom i vissa fall uppoffrande och osjälviskt enbart för "den andres" skull (jfr. "face-saving practices"; Goffman 1967) (Hofvendahl 2006: s. 15).

¹⁷ «Kvartssamtaler» er Sveriges hyppigst forekommende institusjonelle samtaler med 2,6 millioner elevsamtaler i grunnskolen og «gymnasieskolen», møter som involverer ca. 5,5 millioner samtaledeltakere hvert eneste år. Den totale kostnadsrammen for å gjennomføre disse samtalerne anslås til 1,5 milliarder svenske kroner (Hofvendahl 2006, s. 4).

¹⁸ I 1992/3 varte kvartssamtalerne gjennomsnittlig ca 20 minutter, mens utviklingssamtalerne i 2004 varte litt over 36 minutter.

Samtaler forløper etter visse mønstre der hver deltaker bytter på tur. Slike mønstre kalles for turpar. En tur gir både rett og forpliktelse til snakke. Første del av turparet som læreren initierer gir rammer for elevens svarmuligheter (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Schegloff 1968: s. 1083, referert i Sidnell 2010: s. 63).¹⁹ Ulike språkhandlinger gir mottakeren forskjellige responsmuligheter og noen er mer foretrukne enn andre. Et åpent spørsmål inviterer den andre til å legge meningsinnhold i større grad enn et lukket spørsmål som prefererer et kort og konkret svar, noen ganger kun i form av bekreftende «ja» eller benektende «nei». «Preferanse» brukes her som fagbegrep og i en litt annen betydning enn man gjerne gjør i dagligtale. «[T]he organization of talk which is generally favourable to the maintenance of bonds of solidarity between actors and which promotes the avoidance of conflict» (Heritage 1984, s. 35). Hvordan læreren initierer emner og stiller spørsmål spiller en vesentlig rolle for hvordan samtalen utvikler seg. Dette er direkte relevant for analysen og behandles grundig senere.

Materiale

Det har vært en spennende og til dels krevende prosess å samle empirisk materiale. Innsamling av personidentifiserbare data, som lydopptak av samtaler og intervjuer utgjør, krever godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For å verne om personers integritet stilles det krav til samtykke fra alle deltakerne i samtaler. Søknaden ble godkjent og jeg har tillatelse til å beholde samtalematerialet fram til 2030.²⁰

Samtaleanalyse er en induktiv metode og som forsker må man forholde seg til de faktiske samtaler man får tilgang til, men jeg ønsket å jobbe med autentiske elevsamtaler og materialet måtte egne seg for sammenlikning og generalisering. Jeg valgte å sette opp konkrete kriterier for valg av kasus; samtaler måtte finne sted på skoler med pedagogisk forankring i konsekvenspedagogikk og samtaler skulle handle om sosial handlingskompetanse. Det ble ikke stilt krav om at pedagogene skulle være erfarne eller ha veilederutdanning eller at elevene skulle velges ut fra spesielle kriterier. For å få tilgang til samtaler kontaktet jeg kontaktlærere og konsekvenspedagogiske veiledere ved flere skoler og spurte om de kunne tenke seg å delta i studien. Responsen kan ikke sies å ha vært overveldende, men på direkte forespørsel var det flere lærere som samtykket og deretter ble aktuelle elever spurt. Samtykkeskjemaet ble signert av alle pedagogene og fem av de seks elevene som deltok i

¹⁹ For grundigere lesning om tur og turpar se f. eks. Sidnell 2010 s. 36-57.

²⁰ For ordens skyld: Det innsamlede materialet er sikret i henhold til forskriftene ved at samtaler er lagret på en egen minnebrikke som oppbevares i låst skap, og navnene er anonymisert i hele oppgaven og markert med P for pedagog og E for elev slik at verken lærere eller elever skal kunne gjenkjennes i det transkriberte materialet.

samtalene. Den siste samtalen er ikke brukt i analysene da eleven ikke har levert samtykkeskjema. I utgangspunktet syntes jeg det ville være interessant å analysere flere av konsekvenspedagogikkens samtalsjangere (appellsamtale, anmodningssamtale, konsekvensorientering og konsekvenspåpekning). Fordi disse samtalene gjerne går tettere på eleven og ofte initieres etter brudd på skolens normer, er potensialet for ubehag atskillig større. Jeg innså at det kunne være vanskelig å få både lærere og elever til å samtykke, men en lærer sa seg villig til å prøve. Behov for slike samtaler oppstår gjerne midt i en undervisningstime og gjennomføres i/etter en undervisningsøkt, og det viste seg vanskelig å få tilgang til slike samtaler. Materialet som er brukt i analysen består av fem samtaler, hvorav fire utviklingssamtaler som kontaktlærer gjennomfører systematisk med sine elever. Den siste samtalen er en veiledningssamtale der en pedagogisk veileder samtaler med en elev som mangler motivasjon og vilje til å ville. Eleven innfrir ikke kravene som stilles til ham og han er i ferd med å spille seg ut av klasserommet.

Tverrfaglighet – en fallgrube eller kilde til bredere innsikt?

Tverrfaglighet har både fordeler og noen klare ulemper. Man kan naturligvis spørre seg om pedagogisk teori er relevant i en masteroppgave om retorikk og språklig kommunikasjon. Til det er mitt svar at kommunikasjon alltid vil forekomme i en gitt kontekst og materialet i samtalekolleksjonen min finner sted i en skole som drives etter bestemte pedagogiske prinsipper. Pedagogisk og veiledningsteori danner bakteppe for å belyse kulturell kontekst, men må vise seg på lokalt nivå i samtalene for å regnes som relevante for samtals deltakere.

En fare med tverrfaglig tilnærming er at man kan gape over for mye, men tverrfagligheten kan også gi bredere innsikt. Samtaleanalyse er en deskriptiv tradisjon som tradisjonelt kun har observert og registrert hva som faktisk foregår i samtaler og kan belyse hverdagslige så vel som institusjonell samtalepraksis. Samtaleanalyse gir derimot ikke normer for god praksis og tar ikke mål av seg å vurdere hvordan samtaler og veiledning *bør* gjennomføres.²¹ Noen unntak fra dette redegjøres det for i *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk* (Antaki m.fl. 2011). I flere endringsprosesser har samtaleanalyse vært benyttet for å analysere og kartlegge samtalepraksis i organisasjoner og vurdere endringer er også gjennomført i Norge (Gamst og Langballe 2010, Rønneberg 2011). Normer for vurdering av samtalepraksis må i slike tilfeller hentes fra andre felt. I dette prosjektet trekkes pedagogikk og veiledningsteori inn som en normativ tilnærming til problemstillingene. Den

filosofiske tenkningen om mennesker og samfunnsliv og den pedagogiske forskningen om læring og veiledning reiser etiske spørsmål det er nødvendig å stille for å vurdere hvilke samtalestrategier som egner seg spesielt godt i veiledning om sosial handlingskompetanse.

De to mest sentrale teoriene (konsekvenspedagogikken og samtaleanalyse) har en rekke berøringspunkter. Begge disipliner er opptatt av å forholde seg til observerbare fenomener. Konsekvenspedagogikkens krav til at veiledningen skal ta utgangspunkt i konkrete handlinger og situasjoner styrker det epistemologiske grunnsynet i samtaleanalytisk metode. Videre er det et uttalt mål å unngå psykologisering. Man skal være forsiktig med å tillegge deltakerne intensjoner og meninger de ikke ekspressivt uttrykker gjennom sine (språk)handling. Man skal heller ikke forsøke å predikere framtidige handlinger. Derimot kan man peke på hvordan deltakerne selv forholder seg til de konkrete handlingene i den konkrete konteksten (situasjonen) de utspiller seg i. Som samtaleforsker verken kan eller skal man si så mye utover det som foregår i den konkrete situasjonen, men som praktiserende pedagog trenger man andre briller for å vurdere hva som er pedagogiske og etisk forsvarlige strategier, og her kommer den filosofiske og pedagogiske teorien til nytte.

Vurdering av studiens reliabilitet og validitet

Gjennom å analysere noen ganske få samtaler vil antall konkrete samtalestrategier være noe begrenset og at det er vanskelig å si noe om hyppighet av ulike strategier. Målet er først og fremst å peke på noen konkrete og mulige samtalestrategier som står i henhold til norske lover og retningslinjer, veilednings- og pedagogisk teori. Konklusjonene jeg trekker har først og fremst gyldighet for (konsekvens)pedagogiske utviklings-/veiledningssamtaler om sosial handlingskompetanse, men fordi studien min bygger på omfattende kommunikasjons- og samtaleforskning kan funnene være til nytte også i andre sammenhenger.

Oppbygging av oppgaven

Hele avhandlingen kan leses samlet som en helhet, men oppgaven er utformet som en artikkelsamling der artiklene kan leses uavhengig av de andre delene.

«Tåler pedagogikken utfordringene vår tids grenseløse unge gir oss?» belyser den første problemstillingen: *Hvordan kan pedagoger bidra til å utvikle sosial handlingskompetanse hos grensesprengende unge uten å krenke deres rett til velge løsninger for sine liv?* Her redegjøres det for hva sosial læring og sosial handlingskompetanse er. Deretter diskuteres pedagogiske, etiske og filosofiske spørsmål knyttet til arbeid med sosial læring.

«Pedagogisk og profesjonell veiledning i sosial handlingskompetanse» redegjør for ulike veiledningsteorier. Aktuelle temaer er veilederens rolle og relasjonen mellom veileder og den som mottar veiledning, samt ulike dialogiske tilnærminger og konkrete samtalestrategier som anbefales i de respektive veiledningstradisjonene. Dernest drøftes etiske og pedagogiske dilemmaer i en veiledningssituasjon for å løse problemstillingen: *Hvordan veilede mennesker om sosial handlingskompetanse på en profesjonell og pedagogisk måte?*

«Men viser du respekt når du...?» Samtaleanalyse av konfronterende utviklingssamtaler.» er en empirisk analyse av autentiske utviklingssamtaler og besvarer problemstillingen: *Hvilke samtalestrategier bruker pedagoger for å utvikle og styrke sosial handlingskompetanse hos elever på videregående skoler?*

I siste del sammenholdes temaer fra teori og forskning som er belyst i oppgaven for å besvare den siste problemstillingen: *Hvilke samtalestrategier er særlig godt egnet i veiledning om sosial handlingskompetanse?* Ulike samtalestrategier drøftes ut fra funnene i den empiriske analysen og opp mot teori og forskning.

2. Tåler pedagogikken utfordringene vår tids grensesprengende unge gir oss?

Vår ungdom elsker luksus. Den har dårlige manerer, forakter autoritet og har ingen respekt for de eldre. Vår tids barn er tyranner. De reiser seg ikke, når eldre mennesker kommer inn i rommet. De sier imot foreldrene, skravler når andre er til stede, slubrer i seg maten og tyranniserer lærerne (Sokrates ca 400 år f.kr).

Vi får de unge vi fortjener og de er gode nok som de er. Spørsmålet er om pedagogikken vår er god nok til å møte dem (Bay, 2011a).²²

Innledning

Ideen om enhetsskolen står sterkt i norsk pedagogisk tradisjon og har utvilsomt mange fordeler som demokratisering, sosial utjevning.²³ Mange norske klasserom preges imidlertid av at elevene har vokst opp i et individualisert samfunn der den enkeltes rettigheter har overskygget de plikter som følger av å leve i fellesskap med andre mennesker. Når det heller ikke finnes ett felles normsystem å navigere etter og oppimot 30 elever med ulik sosial, kulturell og kunnskapsmessig bakgrunn skal lære av én lærer i ett læringsfellesskap, kolliderer ulike væremåter²⁴ i møtet med rammene. Lærernes muligheter for sanksjoner og bortvisning av elever som forstyrrer er begrenset. For lærerne innebærer det at det stilles høyere krav til deres pedagogiske kompetanse enn tidligere da elever som ikke passet inn ble utelukket fra klasserommet og der lærerrollen i seg selv medførte høy status og autoritet. Det er min påstand at skoleverket må finne pedagogiske løsninger for å møte utfordringene vår tids grensesprengende unge gir oss. Denne artikkelen tar for seg spørsmålet om hvordan pedagoger kan møte de unge på en profesjonell og etisk holdbar måte. Jeg har valgt følgende problemstillinger: *Hvilke holdninger og normer kan gjelde alle individer i et mangfoldig skolesamfunn? Hvordan kan pedagoger jobbe med sosial læring for å møte grensesprengende unge uten å krenke deres rett til velge løsninger for sine liv?*

Norge er ikke alene om svake læringsresultater, manglende kultur for læring og høyt frafall i utdanningssystemet (PISA 2000, 2003, 2006, 2009 og PIRLS' 2007 og 2011). Danmark har i lengre tid hatt tilsvarende utfordringer med unge mennesker som sprenger de rammer som er satt og spiller seg ut av det ordinære skolesystemet. I begge land finner mange av disse

²² Sitater av Bay som er formulert på norsk skriver seg fra veiledningskurset i Vitskøl (2011) og andre seminarer. De er simultanoversatt til norsk av meg. Eventuelle betydningsforskyvninger, uklarheter og mangel på presisjon er mitt ansvar.

²³ Se f.eks.: Utdanningsforbundet: «Rapport 2006/2: Utdanning for likeverd og sosial utjevning - noen innspill til debatt http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2006_02.pdf (lastet ned 02.09.12)

²⁴ Begrepet væremåte brukes innenfor konsekvenspedagogikken som et tillegg til atferdsbegrepet. Atferd er biologisk betinget og i mindre grad styrt av individets valg av handlinger (Bay, 2005).

ungdommene seg heller ikke til rette i øvrige deler av samfunnet og evner ikke å skaffe seg jobb og/eller å fastholde den over tid. Noen av de unge utvikler dessuten kriminelle handlingsmønstre og går ut og inn av institusjoner som ungdomsanstalter og fengsel. Til sammen krever denne gruppen enorme ressurser av velferds-kassa, enten de tappes fra NAV, offentlige (behandlings-)institusjoner eller politiet. Fra et individuelt perspektiv er det ikke vanskelig å tenke seg til at livskvaliteten til svært mange familier og enkeltmennesker berøres av den sammensatte problematikken. utfordringene den grensesprengende ungdommen byr på kan ikke løses i en håndvending, og det finnes verken fasit eller enkle oppskrifter for å løse det komplekse problemet, men både politikere og pedagoger innser at noen må gjøre noe – og det helst litt raskt. Det finnes mange måter å styrke læringskulturen og redusere frafallet på. Jeg skal i denne artikkelen redegjøre for én mulig pedagogisk løsning som er utprøvd og har vist seg å gi gode resultater²⁵, nemlig konsekvenspedagogikken som er utarbeidet av Jens Bay. Først skal jeg redegjøre for bakgrunnen for og oppstarten av Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), dernest for sentrale idéer i konsekvenspedagogikk og hvordan denne modellen skiller seg fra andre pedagogiske systemer.

TAMU – et pedagogisk forsøk på å nå ungdom som faller utenfor

Utviklingen av konsekvenspedagogikken ble startet av den danske filosofen og pedagogen Jens Bay i København i 1974. Konsekvenspedagogikken er fundert i et eksistensialistisk og humanistisk menneskesyn og tenkning der individets frihet og rettigheter står sentralt. Alle sosiale fellesskap setter imidlertid rammer for hvor langt den individuelle friheten kan strekke seg. «Formelen til at få skabt en sammenhæng mellem individets ansvar for sin egen tilværelse og det sociale ansvar» finner Bay i Jean-Paul Sartres synspunkt om «at gøre noget ud af det, det er blevet gjort til» (Bay, 2005: s. 14). Den individuelle friheten må forstås i et sosialt perspektiv der også plikter og ansvar står sentralt. Den pedagogiske forståelsen tar utgangspunkt i handlingsbegrepet framfor det biologiske og psykologisk betingede atferdsbegrepet. Begrepene ”handling” og ”handlingsmønstre” springer ut av Sartres eksistensialistiske tenkning. Menneskers atferd er i liten grad tilgjengelig for pedagogisk innsats fordi atferd ikke er noe et menneske uten videre kan kontrollere. Man har dessuten ikke tilgang til et annet menneskes indre verdensbilde (Bay 2011a). Mennesker *har* atferd, men *velger* sine handlinger. Det er i handlingene vi kan se hvilken sosial kompetanse et

²⁵ Resultatene er grundig dokumentert i rapporter som PLS Rambøll gjennomførte på oppdrag av det danske Undervisningsministeriet og Arbejdsministeriet i 2000. <http://tamu.dk/PLS-rapport.pdf> og igjen i 2008: <http://tamu.dk/EvaleringafTAMU08uvm.pdf> (begge lastet ned 04.07.12)

menneske besitter og hvordan det forholder seg til andre mennesker. Med Heideggers betraktning av menneskets væren-i-verden kan man si at mennesket riktignok er kastet inn i et samfunn, men at det står fritt til å endre situasjonen rundt seg. For å kunne skape endring må det skapes læringsmuligheter der individene kan lære å påvirke sine vilkår og myndiggjøres slik at de kan utvikle seg – og det er her pedagogikken har sitt gjenstandsområde. Intensjonen med det pedagogiske utviklingsarbeidet beskrives slik:

[...] ideen bag den teoretiske og praktiske indsats [var] at få skabt grundlaget for en pædagogik, som var autoritativ uden at være autoritær. Det skulle være en professionaliseret opdragelsesform, som byggede på nogle klare holdninger, der kunne medvirke til at påvirke eleverne både intellektuelt og følelsesmæssigt. Målet var en institutionell opdragelsesform, og formålet var socialisering gennem en struktureret indsats. (Bay 2005: s. 34)

Utviklingsarbeidet har foregått som en prosess over lengre tid der filosofiske ideer ble satt ut i praksis, for deretter å bli vurdert i et kritisk søkelys, endret og prøvd ut igjen.

Konsekvenspedagogikkens dynamiske utvikling samsvarer med teorier om aksjonsvitenskap og lærende organisasjoner (Argyris 1991). Både organisasjonen og dens medlemmer er i kontinuerlig utvikling og individets og organisasjonens mål bør derfor støtte hverandre.

Læringen som vanligvis foregår i organisasjoner kalles «enkelkretslæring», dvs. læring som har til hensikt å rette avvik fra bestemte standarder. Å utfordre den etablerte standarden eller stille spørsmål ved den vil føre til «dobbelkretslæring». Konsekvenspedagogikken er utviklet over tid, men er ikke ferdigutviklet og ny innsikt forutsettes å få plass gjennom at de som kommer i berøring med pedagogikken systematisk stiller kritiske spørsmål både til teori og praksis hos seg selv og andre pedagogiske utøvere.

Det tidlige forsøksarbeidet ble gjennomført på Træningsskolen i Storkøbenhavn (TAMU). Unge mellom 18 og 30 år som hadde blitt avvist av andre utdanningsinstitusjoner og kom fra ungdomshjem eller fengsler skulle få et utdanningstilbud de kunne dra nytte av. Etter flere års innsats kom Bay fram til at en profesjonell institusjonell oppdragelse vanskelig lot seg gjennomføre i praksis og innebar en risiko for at pedagogikken glir over i ren disiplinering, noe som i seg selv er et problematisk utgangspunkt. (Bay 2005: s. 35) I enda større grad gjelder dette når målgruppen er ungdommer som gjennom hele sin oppvekst har utviklet og styrket tilpasningsproblemer. Disiplinering og atferdsmodifisering står dessuten i strid med humane metoder og med konsekvenspedagogikkens grunnsyn om at pedagogikk handler om «at skabe rammer og muligheder for *selv-dannelse*»²⁶ (Bay, 2005: s. 36, kursiv i original). Oppdragelse hører til i den private sfære og baserer seg på følelser og subjektive verdier,

²⁶ Begrepet selv-dannelse henger sammen med oppfatningen om at kun individet selv kan danne sitt eget selv.

mens sosial læring må ha et rasjonelt grunnlag og kunne gjelde alle i et samfunn. Oppdragelsesbegrepet ble derfor erstattet med begrepene «sosial læring» og «sosial handlingskompetanse» for å styrke elevenes personlige utvikling, selvdannelse og evne til å fungere i sosiale fellesskap. Pedagogikken kan ikke ta mål av seg å endre folks verdier. Derimot kan man fastholde for elevene at en forutsetning for samspillet mellom elevene og skolen er at elevene påtar seg medansvar for å lære og bevege elevene til å handle. Den pedagogiske innsatsen skal konsentrere seg om å framkalle valg som fører til handlinger:

Det var en utopisk forestilling at vi skulle kunne forme eleverne på en sådan måte, at de handlet i overensstemmelse med skolens regler og normer. [...] Vi kunne alene få medindflydelse på deres utvikling ved at fastlægge og skabe så synlige og konkrete rammer for det sociale samspil, at de var tvunget til at forholde seg til dem (Bay 2005: 37).

Handlingene elevene velger utgjør grunnlaget for å konfrontere elevene med handlingene og peke på hvilke konsekvenser handlingene kan få. Målet er ikke i seg selv sosial handlingskompetanse eller at skolen skal fungere som støpeskje, men at pedagogikken skal legge til rette for å forflytte elevene i retning av selvdannelse:

Det moderne individ lader sig ikke støbe ind i en bestemt form, men udvikler sin personlige måde-at-være på i frihed og autonomi inden for rammerne af det sociale fællesskab. [...] selvdannelse handler om en individuel dannelse som skaber grundlag for den enkeltes egen tilværelse i en social verden (Bay, 2008: s. 51).

For å forstå konsekvenspedagogikken og metodene som springer ut fra den er det nødvendig å redegjøre for holdningen til mennesket som er helt grunnleggende i Bays pedagogiske tenkning og som dessuten skiller konsekvenspedagogikken fra andre modeller.

Sosial læring gir mulighet for å fastholde unge individer i en sosial verden

Konsekvenspedagogik med afset i eksistensialismens ideer om hver enkelt persons ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser gives det enkelte menneske den fulde frihed til at vælge og ændre deres egne handlinger og deres konsekvenser; konsekvens er ikke straf el. sanktioner, men logiske følgevirkninger af de handlinger, der foretages; dette ses som muligheden for personlig udvikling; derfor kræves at enhver skole el institution udvikler et præcist pædagogisk system med klare mål, handlinger og konsekvenser, der kan bruges som pejlemærker i den individuelle udvikling (Psykologisk Pædagogisk ordbog, 15. udgave, Hans Reitzels forlag).

Konsekvenspedagogikken legger stor vekt på at pedagogene har én felles holdning og felles forståelse av begreper. En del sentrale begreper må derfor defineres. Et begrepspar det skilles mellom er «sosial læring» til forskjell fra «faglig læring».²⁷ Sosial læring skal synliggjøre hvilke spilleregler som gjelder i et samfunn fordi den individualiserte oppdragelsen medfører

²⁷ Det rent faglige hører innunder didaktikkens fagområde og belyses ikke i denne sammenheng.

at det ikke finnes ett felles medfødt normsystem. Pedagogikken skal lære elevene om den sosiale verden og hvilke normer som gjelder der:

[...] pædagogik, som bygger på en socialpædagogisk tilgang, [handler] om i sin praksis og sine metoder at fastholde, at der uden for individets individuelle og subjektive verden findes en social verden, der kommer til udtryk ved normer, som gælder for alle. Det er dem, der er med til at afgøre, hvad der er rigtigt eller forkert. Forståelsen for det er ikke medfødt, og derfor skal det læres for at kunne forstås, og denne læring er et pædagogisk anliggende i lighed med alle andre former for læring, som det enkelte menneske tilegner sig ud fra sine individuelle forudsætninger og dermed på vidt forskellige måder (Bay 2012b, s. 2).

Spørsmålet om i hvilken grad skolen har ansvar for å «oppdra gangs menneske» oppfattes og tolkes svært ulikt i Skole-Norge. Grunnskolen har i utstrakt grad tatt innover seg skolens oppgave om at opplæringen skal ruste elevene for livet, slik «at dei kan bli gagns menneske» i henhold til Formålsparagrafen (1959), noe som ble ytterligere tydeliggjort i *Læreplanens generelle del* (1993). Videregående opplæring har etter min oppfatning vært mer opptatt av didaktikk og den faglige opplæringen, og ikke i like stor grad viet oppmerksomhet til den pedagogiske innsatsen og det større samfunnsperspektivet. Alle skoler har – og bør påta seg – ansvar for elevenes sosiale læring i tillegg til den faglige. Begrunnelsen for dette knyttes til den sterke individualiseringen av samfunnet og at den fører til normoppløsning der det ikke lenger finnes felles normer. Inntil nylig levde vi i en mer kollektiv forståelse og det var sterkere enighet om hvilke normer som gjaldt i menneskelige fellesskap og disse normene var dessuten mer synlige. I det Bay kaller den individuelle tid kan det for enkelte være vanskelig å orientere seg i de pluralistiske normative kulturene som lever side om side. Om mennesker i tillegg mangler autonomi og sosial ansvarlighet til å påta seg ansvaret for sin egen selvdannelse, får de ingen glede eller nytte av friheten. Uten evne til å se sin egen rolle innenfor et samfunn spiller de seg ut av det ene fellesskapet etter det andre (Bay, 2011a). Foreldre har rett til å oppdra sine barn i henhold til sine egne subjektive verdier og normer, men uavhengig av oppdragelse skal mennesker også fungere i samfunn med *andre* mennesker enn den nærmeste familien. Skolen har derfor et samfunnsansvar med å sikre at samfunnets framtidige medborgere kan møte og mestre disse forventningene. Den sosiale læringen er nødvendig for å styrke den faglige læringen, men skal også understøtte sosial handlingskompetanse til å delta i samfunnslivet. Spørsmålet er da hvordan man best gjør det.

Det fins flere veier til målet, og konsekvenspedagogikken er bare én retning blant flere. Valg av pedagogisk ramme vil avhenge av hvilket menneskesyn man har. Tradisjonell pedagogisk tenkning tar utgangspunkt i naturvitenskapelig tenkning, inkludert psykologiske teorier om mennesket, er i sitt vesen så ulik konsekvenspedagogikken at de vanskelig lar seg kombinere.

Ulike oppfatninger av mennesket har avgjørende betydning for pedagogikkens holdning og får konsekvenser for valg av samtalestrategier og andre pedagogiske metoder.

Synet på mennesket danner fundament for enhver pedagogikk

Den vitenskapelige utfordring når det gjelder viten om menneske og samfunn er at grunnleggende vitenskapelige spørsmål er omstridte eller står ubesvarte (Bay 2011a).²⁸ Disse spørsmålene er helt avgjørende for å bygge opp et pedagogisk grunnsyn. Verken naturvitenskapen eller humaniora har sikker viten om hva bevissthet er, hvordan psyke og biologi spiller sammen eller hvorfor vi har gener. Vi vet heller ikke sikkert i hvilken grad personligheten er genetisk bestemt. Vi vet riktignok at gener gir noen rammer og begrensninger, men ikke hva som utløser genetiske disposisjoner. Denne mangelen på sikker viten er noe pedagogikk nødvendigvis må forholde seg til:

Der vitenskapen slutter, begynner filosofien. Om vi visste at genene avgjorde personlige egenskaper, kunne vi lage en pedagogikk ut fra det. Det er jo også det psykologene driver med (Bay, 2011a).

Pedagogiske teorier har forskjellige oppfatninger om mennesket som samsvarer med tre hovedretninger i filosofien. De gir svært ulike pedagogiske løsninger. Den første er den analytiske filosofien (Mill, Russell) som oppfatter mennesket som produkt av biologisk natur – biologisk determinisme. Mennesker kan ikke endres, men kan kartlegges gjennom psykologiske diagnoser. Ifølge denne teorien har mennesket ikke selvbestemmelse, men er styrt av biologisk og sosiologisk arv. Naturen er dynamisk og det innebærer at mennesket også er dynamisk, men Bay argumenterer mot oppfatningen om biologisk determinisme. Determinisme er et svært problematisk grunnlag for pedagogisk arbeid som har utvikling av mennesker som mål (Bay 2011a). Den andre retningen er psykologiske teorier som går under betegnelser som positivismen og behaviorismen (Watson, Pavlov, Skinner, Tolman) ser mennesket som et produkt av sitt samfunnsmessige miljø og mennesket kan formes ved hjelp av vitenskapelige metoder (jf. Pavlovs hunder) og gjennom å endre samfunnet. Ifølge disse teoriene har mennesket ikke fullt ut selvbestemmelse (Bay 2011a).

Konsekvenspedagogisk oppfatning av mennesket bygger på den tredje og siste hovedretningen; handlingsfilosofien, særlig den europeiske kontinentale eksistensialismen (Sartre, Heidegger). Humanistisk filosofi og eksistensbegrepet er koblet sammen med ideer om at mennesket ikke lever isolert, men forholder seg til andre mennesker og de sosiale vilkår

²⁸ Diskusjonen om hva som er sikker viten (episteme) og kunnskap (doxa) som endrer seg i tråd med Kuhns paradigmer er i seg selv et spennende emne som kan danne grunnlag for mange studier, men det faller utenfor tema for denne oppgaven.

de er omgitt av (Kant, Wittgenstein). Pedagogikk bør bygge på rasjonell tenkning og blant bidragsyterne til den rasjonelle tenkningen er Sokrates, Platon, Sartre, Hegel og Heidegger. Pedagogikk skal ikke forholde seg til menneskers indre verden, men bygge på faktiske handlinger i konkrete situasjoner. Til den empiriske filosofisøylen knyttes Aristoteles, Hume, Mill og Wittgenstein.

Individet og forholdet til andre mennesker

Den sokratiske dialog der søken etter sannhet og en åpen og undrende holdning til den man veileder («Jeg vet at jeg intet vet») er sentralt. Platons skille mellom ideenes verden og den virkelige verden (jf. huleliknelsen) synliggjør at det kan være forskjell på hva mennesker tror de gjør og hva de faktisk viser andre gjennom sine handlinger. Huleliknelsen kan dessuten minne oss om at det kan være ubehagelig å bli konfrontert med realiteter og hvordan andre oppfatter en selv, men det er også gjennom slike konfrontasjoner et individ kan se seg selv i et nytt lys og eventuelt endre handlinger.

Dannelse er og blir ifølge Kant et individuelt anliggende som bare kan finne sted sammen med andre, i offentligheten. Ekte opplysning må komme innenfra. Mennesket kan frigjøre seg fra umyndigheten: «Opplysning er menneskets utgang fra sin selvforskyldte umyndighet. Umyndighet er manglende evne til å bruke sin egen forstand uten en annens ledelse» (Kant 1783).²⁹ Den pedagogiske innsatsen bør også forholde seg til det kategoriske imperativ om at mennesket er et mål i seg selv, og ikke kan gjøres til middel for å oppnå et annet formål må fastholdes. Mennesker kan ikke reduseres til en ting eller et stykke natur da mennesket er et forhold som forholder seg til seg selv og i kraft av tanken og refleksjonen kan hevde seg selv som mer enn et fysisk objekt. Pedagogikken bør ha individet selv som mål og ikke bedrive undertrykkende sosialisering for å få mennesker til å underkaste seg.

Frihetsbegrepet er svært omdiskutert innenfor filosofien, og det finnes mange ulike kritiske innfallsvinkler. Enkelte mener at mennesket på ingen måte er fritt, men determinert enten av biologiske eller sosiologiske vilkår, noe som naturlig nok får store konsekvenser for menneskesyn og pedagogiske metoder. Her skal jeg imidlertid forfølge den eksistensialistiske tanken om at mennesket er fritt, men også innenfor denne tradisjonen er det reist kritiske bemerkninger. Hvor langt den individuelle friheten strekker seg er ett ankepunkt. Her er det

²⁹ Sitatet hentet fra: http://morgenbladet.no/kultur/2008/kunnskap_som_kan_forandre (lastet ned 06.07.12)

viktig å markere at det skilles mellom «friheten jeg er» (ideen om frihet) og «friheten jeg har». Friheten man har begrenses av forhold rundt en, som de sosiale vilkår man lever i utgjør. Mennesket er «kastet» inn i verden og må forholde seg til byrder man selv ikke har valgt, men er også frie til å endre situasjonen gjennom å erkjenne og forstå tidsstrukturer inn i forståelsen av væren (Heidegger, referert i Rørvik, Pettersen m.fl. 2008, s. 164-169). Gjennom å forstå fortiden i nåtiden kan man endre sin framtid. Et menneske eksisterer og oppfatter verden gjennom å være til stede i den (ibid). Først i møtet med andre kan vi se at vår forståelse kanskje ikke er den eneste eller sanne forståelsen av verden og oss selv. En sentral og helt grunnleggende holdning i konsekvenspedagogikken er at mennesker er individer med rett til å bestemme over sine egne liv. Dette er kjernen i det som i konsekvenspedagogikken omtales som *holdningen*, og noe pedagogene må være ydmyke overfor og vise respekt for. Men – og det er et stort men - denne erkjennelsen skal og må forstås *i sammenheng* med at vi lever *sammen* med andre mennesker og at det får konsekvenser for hvor langt denne friheten strekker seg:

Intet menneske er mer menneske enn noe annet menneske og man kan derfor ikke tillate seg å ta seg rettigheter som går på bekostning av andres frihet (Bay, 2011a).

Det sosiale selvet

Et biologisk og naturvitenskapelig menneskesyn er ikke tilstrekkelig til å kunne favne mennesket og må suppleres med et etisk-filosofisk menneskesyn som åpner for en gjensidig erkjennelse av enhver individualitet. «Selvet er alltid det sosiale selv, aldri ren subjektivitet» (Bay, 2011a). Mennesker lever ikke isolert, men i samfunn med andre, og i et hvert samfunn vil det være (både uttalte og underforståtte) normer som regulerer hva det er akseptabelt at enkeltmennesker kan tillate seg. Samtidig med at den individuelle friheten står som en udiskutabel holdning i konsekvenspedagogisk tenkning, innlemmes også en sosial filosofi. Det går et skille mellom individets livsverden og et samfunns systemverden (Habermas). Mennesket er et reflekterende individ som lever i to verdener; én subjektiv verden og én felles sosial verden. Mennesket blir et «produkt» av måten det forholder seg på til sine muligheter, og herav kommer begrepet selvbestemmelse. Friheten i den subjektive verden er uproblematisk, det er i *system*verden at friheten er innsnevret. Pedagogikk handler om å bistå de unge med å etablere seg i forhold til den ytre sosiale verden. Her er den pedagogiske metodiske utfordring at unge får mulighet for å utvikle en sosial identitet som setter dem i

stand til å fungere i deres sosiale liv i form av samspill og samvirke med andre innenfor de normer og vilkår som utgjør det bærende grunnlag i samfunnet.

Av dette framgår det at menneskers frihet ikke er kontekstuavhengig, men innenfor en gitt situasjon finnes det alltid flere valgmuligheter individet kan velge mellom. Disse valgene viser seg så i handlinger som over tid danner sosiale handlingsmønstre, og det er i dette handlingsrommet at pedagogikken har sin funksjon. Konsekvenspedagogikk legger vekt på sosial læring ut fra den oppfatning at mennesker utvikler seg i et samspill mellom sin individualitet og de sosiale vilkår. Subjektiv og verdibasert oppdragelse er forbeholdt foreldre. Skolen må bedrive sosial læring basert på et normgrunnlag som kan gjelde alle som hører til det angjeldende samfunnet.

Menneskesynets betydning for pedagogiske modeller

Synet på mennesket preger både tenkning, holdning og valg av metoder i de respektive pedagogiske modellene i stor grad (Bay 2005).³⁰ Reformpedagogikk kan spores tilbake til Rousseau og har sitt utspring i biologien, der grunnsynet er at genene styrer atferd i stor grad, og at barn skal vokse fritt og uten at det settes grenser for deres utfoldelse. Den antiautoritære pedagogikken har i nyere tid preget både den norske og danske skoletradisjonen. En klar innvending er at individene ikke sees i sammenheng med den sosiale verden de lever i. Det går en linje fra reformpedagogikken til atferdspedagogikk da begge springer ut fra den atferdsmodifiserende psykologien. Atferdsteorien har en mekanisk pedagogisk forståelse ut fra årsaks- og virkningsprinsippet; «god» atferd skal belønnes og problematferd skal modifiseres med straff. Teoretikerne innenfor atferdspedagogikk hevder selv at de har utgangspunkt i humanismen, men man kan diskutere hvor reell den humanistiske innflytelsen er, all den tid psykologien i sin tid selv tok avstand fra filosofien og lente seg mot naturvitenskapen. Læringen i atferdspedagogikk har større preg av *innlæring* á la Pavlovs hunder framfor sosial læring som han fastholder bør foregå uten manipulasjon (Bay 2005). Med atferdspedagogikkens vekt på *regelstyring* framfor *holdningsstyring* står man i fare for å drive subjektiv og til dels uprofesjonell oppdragelse framfor rasjonell profesjonell pedagogikk (Bay, 2011a).³¹ Mange skoler i Norge bygger imidlertid på atferdspedagogikk. En pedagogisk modell som bygger på atferdsteori og har fått innpass i mange norske skoler er PALS-modellen. PALS står for Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen.

³⁰ For en grundigere gjennomgang av hvordan Bay oppfatter andre pedagogiske modeller, se Bay, 2005, s. 60-95

³¹ En bekymring han ikke er alene om. Se Aadland og Færaas (14.10.11) «Lagrer norske elevers dårlige oppførsel i et sentralt register» <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4255573.ece>

PALS-modellen drives av Atferdssenteret der Terje Ogden er forskningsdirektør. Per 2012 er det drøyt 200 PALS-skoler i Norge.³² PALS er evaluert flere ganger i perioden 2002-2005. Resultatene var ifølge Atferdssenteret lovende og viser at metoden er effektiv.³³

Uten fastholdelsen av den pedagogiske holdningen og normene mister man selve kjernen i konsekvenspedagogikken, og modellen kan *framstå* som en ekstrem form for atferdsmodifisering (Bay, 2012a). Konsekvenspedagogikken søker *ikke* å påvirke menneskers atferd, men å gi individet opplæring i rasjonell tenkning slik at det kan utvikle forståelse av at individets handlinger påvirker andre mennesker. Målet er at individet påtar seg ansvaret for seg selv (selv-dannelse) og kan foreta ansvarlige og veloverveide beslutninger som viser seg i ytre, konkrete handlinger.

Det finnes også pedagogiske modeller som henter sitt referansegrunnlag i sosiologien. Den kollektive pedagogikken er en samlebetegnelse på pedagogiske holdninger og teorier³⁴ der mennesket sees som et produkt av de samfunnsmessige vilkår. Individet har ikke handlefrihet til å endre atferden betydelig og pedagogikk er ikke særlig effektiv. Løsningen deres er derfor å endre samfunnet. Det er lite tvil om at sosiale faktorer setter rammer for individers valgmuligheter og er betydningsfullt for elevers læring (Hattie 2009, Nordahl 2011). Det er viktig at også sosiale tiltak iverksettes. Men om man tenker seg at individer ikke kan gjøre *noe* for å endre kurs, kan man stille seg spørsmålet om det overhodet har noen hensikt å drive pedagogisk arbeid. Jeg velger å stille et motspørsmål: kan vi tillate oss å la det være?

Sosial læring basert på normer og handlinger

Et hvert sosialt fellesskap begrenser menneskets individuelle frihet. Verken samfunnet (eller skolen) kan tillate at enkeltmennesker lever ut sin egen frihet på bekostning av andre. Det er derfor alle samfunn har utviklet normer og regler som retningslinjer for samhandling. I konsekvenspedagogikken er det satt et skarpt skille mellom regler og normer. Begge deler skal være rasjonelt forankret og kunne forklares logisk for alle som hører til innenfor samfunnet. For å etablere felles forståelse for kjørereglene i et samfunn, er det også et mål å synliggjøre så vel målene som reglene og normene for dem de omfatter:

³² Ifølge Atferdssenterets egne tall: <http://www.atferdssenteret.no/positiv-atferdsstoette-i-skolen/category128.html> (artikkelen sist gjennomgått 15. februar 2012 av hovedansvarlig forsker Mari-Anne Sørli, lastet ned 04.07.12)

³³ Se Sørli & Ogden, 2007, og Ogden, Sørli, & Hagen, 2007 PALS-metodikken ble også vurdert som effektiv av en uavhengig forskergruppe (Udir/SHdir, 2006).

³⁴ (herunder erfaringspedagogikk og marxistisk pedagogikk)

Både normer og regler er til for å *beskytte* elevene, ikke for å *styre* dem. Om elevene får forståelse for dette, er det lettere å få dem med på å ønske å etterleve dem (Bay 2011a).

Få regler – men de skal håndheves!

Et samfunn bør ikke ha mer enn en håndfull regler og i hvert fall ikke flere regler enn deltakerne kan forventes å klare å overholde. Mennesker har ulike forutsetninger for å foreta valg og regelverket bør ikke være så omfattende og komplisert at man skaper et samfunn som kriminaliserer medborgerne. . Et samfunn som har laget mange regler som ikke følges opp, mister på sikt sin autoritet. Man skal derfor ikke ha flere regler enn autoritetene klarer å følge opp og sanksjonere i forhold til. De regler som gjelder bør derimot være udiskutable, og må uten unntak gjelde absolutt alle deltakere i det aktuelle samfunnet. Et eksempel på regel kan være at det ikke er tillatt å utøve vold. Konsekvensene av å bryte reglene må være kjent på forhånd slik at samfunnets deltakere kan velge ikke bare en enkelt handling, men også konsekvensene som følger. Regelbrudd skal følges opp raskt og konsekvent, uavhengig hvem som begår overtredelsen. Regelbrudd må nødvendigvis følges av sanksjoner. Sanksjoner er til for å regulere og undertrykke mennesker. Høy grad av regelstyring har grunnlag i atferdsteori (til en viss grad også i angst og andre følelser), og man kan stille kritiske spørsmål til hvorvidt det er konstruktivt å basere et samfunn på et slikt grunnlag (Bay 2011a).

Hvilke normer og handlingskompetanser kan gjelde alle i et skolesamfunn?

I den private sfære kan elever handle ut fra de normer som gjelder i deres familie og vennekrets, men institusjoner har noen vilkår og normer som alle deltakerne må forholde seg til. Hvilke verdier og normer kan gjelde alle i et skolesamfunn? Begrepet «verdier» brukes med varsomhet fordi verdier i bunn og grunn er subjektive, private og tidvis lite forenlig med et fellesskapsorientert samfunn som skal inkludere alle.

Den skeptiske holdning i konsekvenspædagogikken til at blande værdibegreber ind i den pædagogiske virkelighed har sammenhæng med den opfattelse, at det enkelte individ har ejerskabet til sin egen opfattelse af, hvad der er værdifuldt. Om en person vil tro på Gud, Jesus eller Muhammed er pædagogikken uvedkommende, da pædagogik ikke handler om at tilføre individet en bestemt tro eller en bestemt politisk opfattelse. Pædagogik handler her om eksistens og om den faktualitet, at det enkelte individ er født ind i en social verden, der består af normer og regler, som fortæller det, at det ikke er alene i verden (Bay, 2012b).

Normene som gjelder i et samfunn endrer seg over tid og er mer diskutabile enn regler. Selv om holdninger og felles normer ideelt sett gjelder hele organisasjonens systemverden (hele skolen), kan det innenfor noen fagområder være aktuelt å ha litt andre vilkår enn på et annet programområde eller i de enkelte elevgrupper. Hvilke normer som gjelder kan diskuteres.

Konsekvenspedagogikken har definert syv grunnleggende normer om hva man bør forvente av alle deltakere i et velfungerende samfunn. De syv normene danner grunnlaget for sosial læring. Til hver av normene hører sosiale handlingskompetanser.³⁵

Allmenne samfunnsnormer er at det forventes:	Hensikten med sosial læring er å lære:	Sosial handlingskompetanse har til hensikt:
1. at ungdom har ønsker eller drømmer om hva de vil i fremtiden	1. å påta seg ansvaret for hva man vil, kan og skal	1. å gjøre fremtiden til sentrum for læringen Selvbestemmelse
2. at alle jobber for å klare seg selv og ikke være til byrde for andre	2. at utdanning er en viktig forutsetning for å bli yrkesaktiv og kunne forsørge seg selv	2. å gjøre den enkelte selvstendig Selvhjulpenhet
3. at alle viser ansvar for egen væremåte	3. å ta ansvar for sine valgte handlinger og konsekvensene av disse	3. å holde fast ved handlingsansvaret Ansvarlighet
4. at alle overholder inngåtte avtaler og regler	4. å skape en sammenheng mellom ord og handling	4. å utvikle en personlig integritet Troverdighet
5. at den enkelte behandler andre mennesker likeverdig	5. å behandle andre som man selv vil bli behandlet	5. å styrke selvrespekten Respekt
6. at alle kan samarbeide og ikke være seg selv nok	6. å kunne samarbeide - også på andres premisser	6. å sikre en høy grad av toleranse Samarbeidsvilje
7. at alle er innstilt på å lytte til andre	7. å vise konkret interesse for andres synspunkter og meninger	7. å skape grunnlag for læring og opplevelser Mottakelighet

Den sosiale handlingskompetansen er i seg selv ikke det pedagogiske målet. Målet er at elevene skal utvikle selv-dannelse, slik modellen under viser.³⁶

SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE Skal sikte mot at den enkelte:	SELV-DANNELSE Har som mål at den enkelte får forbedret:
Blir SELVBESTEMMENDE Blir SELVHJULPEN Viser ANSVARLIGHET Viser TROVERDIGHET Viser RESPEKT Kan SAMARBEIDE Er MOTTAKELIG	Sin SELVOPPFATTELSE Sitt EIERSKAP Sin SOSIALITET Sin INTEGRITET Sin SELVRESPEKT Sin TOLERANSE Sin ÅPENHET
Sosial handlingskompetanse viser seg i samspill med andre mennesker	Selvdannelse er det som skjer inne i personen

³⁵ Bay (2008, bilag 5, s. 57), her i norsk språkdrakt ved Strømmen VGS: www.strommen.vgs.no/file.php?id=22353, (lastet ned 05.07.12)

³⁶ NB: «Eierskap» tidligere kalt «frihetsforståelse». Modellen er endret i.h.t. til Bays framlagte modell på Årskonferansen i Konsekvenspedagogisk forum, april 2012.

“If it ain’t broken - don’t fix it!»

Det er først er ved *brudd* på regler og normer at de pedagogiske metodene skal tas i bruk (Bay 2011a). Det er ikke nødvendig å reparere noe som allerede virker. Pedagogene skal ikke *lete* etter mangel på sosial handlingskompetanse, men gripe inn når en elev bryter med normene. Det finnes ingen fasit for når pedagogisk inngripen er påkrevd. Hver situasjon og hvert menneske skal sees og forstås i forhold til seg selv, ikke ut fra en gitt fasit. Men hva når noen bryter normene? Om/når noen tar seg friheter som går på bekostning av andre, bør samfunnet – her representert ved skolen – sette rammer og sørge for å fastholde dem. Mennesker som spiller seg ut av det sosiale fellesskapet i skolen skal møtes med respekt, men også med en tydelig holdning. Brudd på regler skal alltid følges opp med sanksjoner. Normbrudd bør også konfronteres, for heri ligger mulighet for læring (Argyris 1991, Bay 2011a).

Konsekvensbegrepet

Konsekvenspedagogikken skiller klart mellom begrepene «konsekvens» og «straff» og dette skillet har stor betydning for forståelsen av pedagogikken. Straff skaper ikke læring og er forbeholdt rettssystemet vårt. I en pedagogisk virksomhet skal konsekvenser ha et læringsformål og ikke fungere som en straff, men man skal aldri utsette elever for konsekvenser de ikke kjente på forhånd, for da vil konsekvensen få karakter av straff som pålegges etter at handlingen er utført.

[...] man i en konsekvenspedagogisk aktivitet ikke kan utsætte elever for konsekvenser, som de ikke kendte på forhånd. I så fald vil konsekvensen ikke være valgt i frihed, men derimod være en påtvungen straf efter handlingens gennemførelse. Og straf skaber ikke læring (Bay, 2011b: s. 9).

Konsekvenser oppleves av mange som et ord som har negativ klang (i betydningen «straff»). Enhver handling er forbundet med konsekvenser, men konsekvensene er i seg selv ikke gode eller dårlige. Konsekvens defineres som en naturlig følgevirkning/årsakskjede³⁷ av en handling eller et handlingsmønster på kort eller lang sikt. Pedagogisk bruk av konsekvenser skal sikte mot å skape forandring og hjelpe eleven til å bryte de handlingsmønstrene som kan føre til at de spiller seg ut av skolesamfunnet og ikke fullfører og består en utdanning. Pedagogikken består i å støtte eleven til å velge både handling og konsekvens og bidra til at elevene blir ansvarlige mennesker. For en elev som ikke selv kan sette grenser, er det positivt å lære at det finnes grenser for hva som aksepteres i et sosialt fellesskap. Problemet for elever

³⁷ Se Bay 2005 (s. 47-54) for en grundigere behandling av konsekvensbegrepet.

som i overveiende grad handler på impuls er at de først i ettertid innser – og må bære - konsekvensene av handlingene sine.

Konsekvenspedagogisk veiledning har som mål å synliggjøre ulike valgmuligheter eleven har og hvilke konsekvenser som følger av hver av disse. Pedagogen kan veilede og myndiggjøre eleven til å foreta valget, slik at individet selv kan foreta en velfundert beslutning og velge *både handling og konsekvensen* som følger av den. Men valget er individets eget. Det er han/hun som skal leve med konsekvensene. Konsekvenser «handler alene om, at elevene alltid i en pedagogisk situation skal kende konsekvenser på forhånd, for først da er de valgt» (Bay 2010: s. 37).

Enhver kan i en given situation træffe et frit valg og handle i strid med både normer, vilkår og regler og dermed forkaste autoriteter og traditioner. Heri ligger friheden og selvstændigheden, men den vil først komme til syne i det omfang man også får lov til å tage konsekvensen af sine valg. Det er i konsekvensen læringen ligger nedfældet, og i det omfang andre ophæver den ved at overtage ansvaret forsvinder også læringseffekten (Bay, 2011b, s. 9).

Når eleven velger å ikke innfri skolens forventninger og krav gjennom å bryte med regler/normer, er det skolens oppgave å la eleven bære ansvaret for valget. Pedagoger bør unngå handlingslammelse og ikke nøle med å gjennomføre konsekvensene man på forhånd har avtalt med eleven. Her kommer de konsekvenspedagogiske metodene inn i bildet.

Metodene

Den sosiale læringen skal bygge på normene og metodene springer ut av disse. Hensikten med metodene er ikke å korrigere eller å få resultater her og nå, men å skape forutsetninger for læring og bevege eleven i læringsprosessen mot målet om selv-dannelse uten å manipulere. Derfor skal metodene alltid begrunnes logisk for elevene og knyttes opp mot minst en av de syv normene og/eller handlingskompetansene. Eleven skal gjennom å lære om de sosiale normene og gjennom pedagogenes bruk av metodene bevisstgjøres om egne handlingsteori og handlingsmønstre og eventuelt klare å bryte dem for slik å oppnå sosial handlingskompetanse. Metode kan forstås som det en pedagog gjør for å sette i gang tankeprosesser hos eleven. Det er essensielt at metodene verken kan eller skal brukes mekanisk og instrumentelt, og det er noe av det som gjør konsekvenspedagogikken krevende. Metodene består i hovedsak av «milde» metoder i form av ulike samtalejangere som hver har sine spesifikke kjennetegn. En samtale er i seg selv ikke en metode, da samtalen kan bevege seg i mange retninger.

I samtalene brukes dialektiske prosesser, der elevens påstand (tese) møtes med en annens påstand (antitese) der målet er å oppnå en mulig felles forståelse av noe (syntese). Denne kan på nytt utfordres

med en ny antitese, og på den måten kan vi kombinere samtale, veiledning, refleksjoner og læring (KRUS 2007).

En samtale som tar sikte på å få i gang en dialog skal være individuell, ta utgangspunkt i konkrete handlinger og bygge på et tydelig jeg-du-forhold.³⁸ Samtalene skal også være ren for moralisering og bebreidelser. De rene konsekvenspedagogiske metoder er konsekvensorientering, konsekvenspåpekning, appell- anmodning og påbud, samt konfrontasjonen (Bay 2008).

En samtale er ikke alltid nok

Noen ganger fører veiledningssamtaler til at elever påtar seg sitt ansvar og endrer handlingsmønster umiddelbart. I andre tilfeller må det flere samtaler og prosesser til. Noen elever må ha mange (iblant 10-15) samtaler før man ser endringer. Prosessorienteringen forutsetter at pedagogene ikke bare snakker, men faktisk handler og tar i bruk metodene og konsekvensene, for det er da læringsprosesser settes i gang (Bay 2011a). Den «evig appellerende lærer» er ikke et ideal i konsekvenspedagogikken. Det skal klar handling til. Noen elever trenger rett og slett et brudd (en konsekvens) for å finne et nytt ståsted. «Vi kan ikke snakke oss frem til en annen virkelighet, vi må handle oss frem til den» (Bay, 2011a). Eleven skal *vise i handling* det han sier han kan. Hvis ikke må vi ilegge konsekvensen vi har avtalt, for det er det eleven lærer av (Bay 2011a). Kanskje bortvises en elev flere ganger. Hvor mange sjanser og prosesser får eleven? Noen elever i TAMU har gjennomgått så mye som 25 bortvisninger før eleven klarer det han skal.³⁹ Eleven kan velge å gi opp sin egen utdanning, men pedagogene kan ikke gi opp elevene.

Hvor går grensene for sosial læring?

Oppdragelse vs. sosial læring

Hva man kan tillate seg privat kan ikke alltid aksepteres i et samfunn som skal ivareta alle deltakernes interesser. Iblant kan den sosiale læringen komme i konflikt med elevens oppdragelse. Hvem sine normer gjelder i felles arenaer? Ett menneskes frihet kan ikke frarøve et annet menneske den samme friheten. Her er det den individuelle friheten møter sin første og sterkeste begrensning. Denne begrensningen er ikke alltid friksjonsfri, og konflikter vil ofte oppstå. Konsekvenspedagogikken skiller klart mellom sosial læring og oppdragelse.

³⁸ I tråd med den jødiske filosofen Martin Bubers betoning av et Jeg-Du framfor Jeg-Det.

³⁹ Kjønnsbetegnelsen her er ikke tilfeldig valgt, TAMUs elevgrunnlag består av ca 80% unge menn. (Undervisningsministeriet, 2008, s. 5)

Pedagogikk handler ikke om oppdragelse, det er foreldrenes oppgave. Oppdragelsen kan bygge på subjektive og emosjonelle verdier, men en skole bør ikke bygges på privatpersoners subjektivitet, men på kulturbaserte holdninger og rasjonelle og profesjonelle handlinger. En av skolens oppgaver er sosial læring og å utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse og myndiggjøre dem slik at de kan bli gode medborgere. Det er svært viktig at skolen har formulert en klar og tydelig holdning og at skolens pedagoger er trygge på sin forankring i skolens systemverden (Bay 2011a). Konsekvenspedagogikken tydeliggjør en klar dreining fra privatlivets sfære i retning av profesjonalisering av pedagogen. Man kan og skal ha følelsesmessig binding til egne barn, men elever skal ikke utsettes for pedagogens irrasjonelle følelser. Man skal heller ikke straffe og belønne andres barn. Men om deltakerne i skolesamfunnet ikke allerede har den sosiale kompetansen de trenger, må den læres:

Skolen skal ikke fungere som en forlenget kuvøse for de unge prinser og prinsesser som er seg selv nok. Det er også en utfordring for pedagoger at man ikke faller inn i handlingsmønstre fra sin egen oppdragelse og gjentar sine personlige handlingsmønstre. Skolen skal være en profesjonell pedagogisk læringsarena. (Bay 2011a)

Skolen skal ta ansvar for sosial læring, men samarbeidet mellom skolen og foresatte er viktig: «Man skal ha rene linjer mellom hva som er skolens oppgave og hva som er foreldrenes oppgaver, for da slipper man at skolen kritiserer foreldrene og omvendt. De to tilsynelatende forskjellige verdener er egentlig én felles verden, der man må inngå en sosial kontrakt»⁴⁰ (Bay, 2011a).

Bedriver skolen psykologisk eller pedagogisk virksomhet?

Tradisjonelt har pedagogikk som følge av sitt vitenskapelige og teoretiske tilhørighetsforhold til psykologien vist sterk motstand mot filosofiske perspektiver (Bay 2011a). Når konsekvenspedagogikken velger referanse til de eksistensielle filosofiske retninger, er det nettopp et uttrykk for oppfatningen om at pedagogikk *ikke* er en vitenskap der epistemiske sannheter kan slås fast en gang for alle, men en faglig disiplin som må forholde seg til enhver tid gjeldende kontekst og slik er basert på doxa. Pedagogikk er bundet til praksis og må forholde seg til etiske spørsmål og dilemmaer. Man kan søke etter forklaringer på hvorfor så mange unge faller utenfor skolesystemet, lete seg fram til sydebukker eller diagnostisere og igangsette psykologisk behandling av store deler av befolkningen, men det er ikke videre konstruktivt.

⁴⁰ Danmark er det første land i verden som gjennom *Foreldreansvarsloven* pålegger foreldre å ta ansvar for sine egne barn. Loven er også omfattet av straffeloven med bøter opp mot kr 10.000,-

Bay stiller seg svært kritisk til «den diagnostiserende skolekultur i Norge». Det er en kjensgjerning at enkelte diagnoser, som for eksempel ADHD, gir elever i norsk skole rett til lovpålagt tilrettelegging og kan utløse ekstra ressurser. En del lærere opplever et press til å bidra til diagnostiseringen for å utløse ressurser (til for eksempel assistent) for å håndtere den grensesprengende væremåten. Spørsmålet «Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie?» reises i forbindelse med diagnostiseringen av ADHD i Norge. Både diagnostiseringen og medisineringen er svært omstridt. «Det påstås at tidlig medisiner og behandling for ADHD vil kunne forebygge senere rusmisbruk og kriminalitet. Dette mener vi er feil» (Idås og Våpenstad 2009).

Resultatene fra disse prosjektene viser at barn med ADHD *ikke* i høyere grad enn forventet blir rusmiddelmisbrukere eller kriminelle! [...] Samme funn ble nylig publisert i *American Journal of Psychiatry* (Volkow & Swanson, 2008; Biederman et al., 2008) der konklusjonene i begge artiklene er sammenfallende med våre funn. Selv om man i noen studier finner en økt risiko for rusmisbruk, er det uklart om ADHD er skyld i dette rusbruket, eller om oppvekstvansker eller andre psykososiale belastninger like godt kan forklare misbruket, noe også Thomas Ljungberg påpeker i sin bok *AD/HD i ett nytt ljus* (Ljungberg, 2008) (Idås og Våpenstad 2009).

Man kan ikke bruke medisiner som argument for å redusere faren for rusmisbruk (selvmedisinering) eller senere kriminell adferd:

Vi mener det er et faglig varselstegn når en enkelt diagnosegruppe i befolkningen øker med et volum som det vi ser med ADHD. [...] Men vi må passe oss for en overdiagnostisering av en tilstand, som verken kommer samfunnet eller enkeltindividet til gode. En ADHD-diagnose kan hjelpe, men kan også vise seg å bli et hinder for den det gjelder (Idås og Våpenstad 2009).

80 % flere barn har fått ADHD-medisiner siden 2004 (Mørck 2012).⁴¹ Atferdsgenetikere hevder at 70 % av forklaringen på ADHD er arvelig, men at det knyttes usikkerhet til hvordan biologien påvirker ADHD-symptomene. Sterkt kritikk rettes mot medisiner av små barn og mener at det er «sunnere og mer naturlig behandling å kunne regulere barnets ADHD-symptomer gjennom læring», og anbefaler atferdsbasert opplæring ikke til elevene, men til foreldre og lærere for at de skal få kompetanse til å håndtere utfordringene (Mørch, 2012). Man skal ikke misbruke diagnoser og skape en diagnostisk kultur:

«Det er ikke noe galt med alle unge, og vi må forholde oss til de unge vi faktisk har og lære dem det vi mener de behøver uten å diagnostisere dem med psykiske lidelser. Derimot kan vi oppdage individers unike sosiale utfordringer og forholde oss til dem på en passende måte. Diagnoser er med på å devaluere og stigmatisere menneskene som får diagnosen, de blir objekter istedenfor subjekter blant annet for å utløse ressurser som følger med slike diagnoser. Man skal ikke misbruke diagnoser og skape en diagnostisk kultur» (Bay, Vitskøl 2011a).

⁴¹ «NESTEN 17 000 BARN i alderen 7–12 år fikk ADHD-medisiner i 2009. [...] Epidemiologer har regnet seg frem til at mellom 1 og 3 prosent av barnebefolkningen har ADHD, noe som tilsvarer mellom 10 000 og 30 000 personer» (Mørch 2012).

Uansett om diagnostiseringen skyldes ressursmangel eller at pedagogikken ikke er solid nok, er det flere betenkeligheter knyttet til denne praksisen. De som rammes av diagnostiseringen er først og fremst elevene. Diagnoser er med på å devaluere og stigmatisere menneskene som får diagnosen. Elever blir i en slik prosess gjort til objekter framfor handlende subjekter. Prisen er høy for dem som ikke mestrer den individuelle friheten. Et samfunn består av et mangfold av mennesker – med alle de styrker og eventuelle mangler de nå engang har. Som samfunn må man forholde seg til realitetene. Fastholdelse av våre unge er en av vår tids største utfordringer, men: «Vi får de unge vi fortjener og de er gode nok som de er. Spørsmålet er om pedagogikken vår er god nok til å møte dem» (Bay, 2011a).

Et annet problem ved en diagnostiseringskultur er pedagogenes kompetanse. De færreste lærere er utdannet som psykologer og har ikke terapeutisk kompetanse og skal dermed verken diagnostisere eller behandle mennesker. Pedagogers oppgave er å drive læringsarbeid. Det ytre handlingsfokuset i konsekvenspedagogikken har medvirket til å operasjonalisere pedagogikk og gjøre læreryrket til en egen profesjon der målet er sosial læring, ikke behandling. Framfor å vektlegge psykologiens individualistiske indre (tanker og følelser), skal pedagogene først og fremst forholde seg til det de ser i den ytre verden (handlinger) (Bay, 2005: s. 41).

Kultur for læring?

En skoles primæroppgave er læring, ikke behandling. I en hver pedagogisk modell gjelder at den pedagogiske holdning er grunnlag for alt man gjør; menneskesyn og samfunnssyn, formål, metoder og kultur. Kulturen er det bærende. Om kulturen er inkluderende eller ekskluderende avhenger igjen av menneskesyn og samfunnssyn, er det plass til alle? Er det rom for de menneskene vi faktisk har, eller må noen diagnostiseres? Skal vi ha en behandlingskultur? Det passer i en behandlingsinstitusjon, men en behandlingskultur egner seg ikke i en skole eller et ordinært skolesamfunn der selve kjernen og formålet er *læring*. Da passer det bedre å bygge opp en solid læringskultur som også inneholder en sosial forståelse. For å lykkes med å skape en slik kultur er det nødvendig å formulere en tydelig holdning, verdier og normer. Videre må man bygge strukturer og rammer rundt elevene og sørge for at institusjonens representanter har den kompetansen de trenger. Skolens rammer for samspill skal være så tydelige at elevene kan bruke dem som støtte i sin utvikling. De pedagogiske metodene skal hjelpe elevene til å forstå og påta seg sitt personlige ansvar i læringssituasjoner.

En helhetlig pedagogisk forankring – en felles og inkluderende systemverden

En skole skal ledes ut fra en pedagogisk grunnholdning, og det kan *ikke* være elevene som setter dagsorden og leder skolen ut fra de subjektive verdier de har fått gjennom sin oppdragelse, slik det iblant kan virke som er tilfelle når man leser tilstandsrapporter fra dagens norske skole. (PISA, PERLS). Lærerne må ta tilbake klasserommene og lede læringsarbeidet for elevene på en pedagogisk og profesjonell måte. Ideelt sett skal hele skolekulturen gjennomsyres av den samme pedagogiske holdningen. Skolene bør derfor velge seg ett helhetlig pedagogisk system. En skoles pedagogiske forankring, holdning til mennesker og normer for hvordan man mener skolesamfunnet skal fungere bør presenteres allerede *før* elevene velger skole, og formidles til elevene i begynnelsen av og underveis i utdanningsløpet slik at de (eventuelt i samråd med sine foresatte) kan velge hva slags pedagogisk tilnærming de synes passer.

Arbeid med sosial læring gir resultater

Ingen enkelttiltak mot frafall framstår som mer effektive enn andre, men det er avgjørende at man har kapasitet og kompetanse til å gjennomføre tiltakene som velges (Wollscheid & Noonan, 2012). Tiltak som var utfordrende å innføre viste betydelig mindre nedgang i frafall enn de tiltakene som var lette å implementere, og sammensatte tiltak viser seg å virke bedre enn enkelttiltak⁴² (Wollscheid, 2010). Bedre rådgivning, mer praksis for teorivake elever og tettere oppfølging må være på plass for å oppnå positive virkninger (Nordahl m.fl.: 2011, s. 27). Spørsmålet man må stille seg før man velger tiltak blir så hva man tror om mennesket og hvordan det best lærer. Både PALS og konsekvenspedagogikk har vist seg effektive. Her har jeg av flere grunner vektlagt å se nærmere på sistnevnte. Utviklingssamtalen som utgjør det empiriske materialet i denne masteroppgaven foregår på en skole som drives etter konsekvenspedagogiske prinsipper. Konsekvenspedagogikken framstår dessuten som en praksisnær tenkning som inneholder både en pedagogisk og etisk holdbar holdning fundert på humanistiske prinsipper, pedagogiske metoder og retningslinjer for systematisk gjennomføring.

Resultatene fra TAMU er lovende. I den første perioden fra 1974 til rundt år 2000 arbeidet TAMU med mellom 15.000-20.000 unge med aggressiv, misbrukende og kriminell bakgrunn. Gjennom tett oppfølging i TAMU-systemet har danske ungdommer som har spilt seg ut av

⁴² De nevner også nasjonale tiltak som Ny GIV – Gjennomføring i videregående skole. Min kommentar: Tiltaket er primært knyttet til didaktiske problemstillinger som skal gi intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter, og står således ikke i et motsetningsforhold til noen av de pedagogiske modellene som her er nevnt.

ordinære skoler fått en ny mulighet til å lære de sosiale handlingsmønstre som må til for å kunne fungere i samspill med andre mennesker og som dessuten er en forutsetning for faglig læring. Erfaringen med forsøksarbeidet viser at konsekvenspedagogikken virker ut fra sin hensikt, altså ikke som behandling, men at det *er* mulig å jobbe med individers selvdannelse slik at de påtar seg ansvar for seg selv og sitt livsprosjekt (Bay 2011a). Flere rapporter viser at opp mot 60 % av de unge som andre skoler og institusjoner har gitt opp, er ute i arbeid eller utdanning etter endt skolegang i TAMU (Rambøll Management, 2000, 2008). Noe av grunnen til den høye graden av fastholdelse i TAMU skyldes handlemuligheten og faktisk bruk av pedagogikken. Jo mer man jobber med pedagogikken, jo færre elever spiller seg ut av gruppen. På TAMU blir 10 elever (ca 1%) av elevene ekskludert fra en utdanningsgruppa hver dag, men det kreves et finmasket nett til å fange opp elevene når de ekskluderes. «Heller 1-2% pedagogikk enn 30% frafall. Hvis ikke *vi* handler, handler elevene. Og så mister vi dem» (Bay, 2011a).

Konsekvenspedagogikken har vakt oppmerksomhet fra flere hold fordi den bygger inn en forståelse av hvordan det sosiale kan tenkes inn i en individorientert pedagogikk. Den har sitt utgangspunkt i filosofien og har sosial læring som sitt hovedmål, ikke terapeutisk behandling. Pedagogikken blir av mange oppfattet som et alternativ til den passive «la det skure»-holdningen i den antiautoritære bølgen som har preget danske (og norske) utdanningsinstitusjoner. Konsekvenspedagogikken er i ferd med å få innpass i mange institusjoner i de nordiske landene. Kriminalomsorgen i Sverige (KrAmi) har deltatt i utviklingsarbeidet siden 1980 gjennom et samarbeidsprosjekt mellom Kriminalvårdsstyrelsen, Arbeidsmarknadsetaten og Sosialetaten. Målet med prosjektet var at deltakerne (menn og kvinner i alderen 18 – 40 år) skulle lære seg å finne, få og beholde arbeid på det åpne arbeidsmarkedet og kunne forsørge seg selv. For hver investerte krone i de svenske KrAmi-prosjektene, får samfunnet tilbake fra 13 til 18 kroner (Jess, gjengitt i Fylkesmannen i Hordaland 2008). Tilsvarende prosjekter er i oppstartsfasen i Stavanger og Tromsø (Tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning, TAFU). Flere norske fengsler benytter seg av konsekvenspedagogiske prinsipper og har samarbeidet med Bay siden 1986. Fengselet i Trondheim, avdeling Leira, er ett av flere eksempler. Forpliktende avtaler og tett oppfølging mellom innsatte og fengselsledelsen muliggjør en åpen soning der sosial handlingskompetanse står på timeplanen. I 2005 mottok Leira pris for godt arbeidsmiljø.⁴³ En

⁴³ Rapporten fra Leira (2007) konkluderer med at sykefraværet blant de ansatte varierer mellom 1,5-4%. De har en sunn økonomi, svært lav bemanningsdekning, svært lite problemer med rus, rømming eller avvik. De har ikke problemer med voldsutøvelse fra de innsatte. (s. 10)

studie av den åpne soningen ved Leira fengsel viser at soningen oppleves som positiv for de innsatte og tilbakefallsandelen er svært lav (Fodstad 2007).

Passer konsekvenspedagogikk også for «flinke og veltilpassede» elever? Mye kan tyde på det. Den pedagogiske innsatsen styrker kultur for læring og gir bedre vilkår for faglig læring, noe som kommer alle elever til gode. Dessuten kan faglig sterke elever også utfordres til å påta seg ansvar for å prioritere skolearbeid framfor sosiale medier og selvbestemmelse i form av å våge å yte motstand mot autoriteter. Det som i utgangspunktet startet som et forsøksarbeid i institusjoner med spesielt utfordrende brukere (ungdomsanstalter, fengsel, spesialskoler og spesialpedagogiske avdelinger) tas nå i bruk i stadige flere ordinære skoler. I særlig grad er det skoler som tilbyr yrkesfaglige studieretninger som innfører en konsekvenspedagogisk forankring, men også studiespesialiserende skoler velger å vektlegge en filosofisk fundert pedagogikk. Da Akershus fylkeskommune påla skolelederne å velge pedagogisk forankring, valgte flere videregående skoler konsekvenspedagogikk som pedagogisk referanseramme.

Konsekvenspedagogikkens største svakhet henger nært sammen med dens styrke; medarbeiderne og deres holdninger til andre mennesker samt deres pedagogiske og kommunikative kompetanse. Den største utfordringen er at pedagogikken i utgangspunktet kan bli feiltolket og forvekslet med atferdsmodifiserende pedagogikk eller at man som pedagog ubemerket glir inn i fastlåste handlingsmønstre og regelstyring (Vartio, 2005, s. 138-140). Det er krevende å forplikte seg til å jobbe i henhold til konsekvenspedagogiske prinsipper, fordi konstant tilstedeværelse og engasjement i konkrete situasjoner, krav om å gi logiske begrunnelser for den pedagogiske innsatsen stiller høye krav til pedagogene. En del lærere velger seg bort fra skoler som har valgt denne modellen, enten fordi de er uenige i pedagogikkens holdning eller fordi det krever for mye av dem. Andre opplever økt profesjonalisering og at de mestrer jobben sin bedre (Vartio, 2005). Holdningsskapende arbeid tar tid og krever ressurser. For å lykkes er grundig opplæring og kontinuerlig refleksjon og kompetanseheving i personalet nødvendig.

Fører alle veier til ro og læring?

Det finnes flere veier å gå for å møte de sosiale utfordringene vi står overfor i skolen og samfunnet. Bay skisserer gjerne opp likheter og forskjeller mellom ulike pedagogiske modeller slik at forskjeller fremtrer tydeligere, men er tilbakeholden med å rakke ned på andre modeller og inntar isteden en sterkt kritisk tilnærming til sin egen pedagogiske tenkning:

Man kan ikke løfte sin egen pedagogikk ved å kritisere andre modeller. Men ved å sette kritisk fokus på sin egen teori, kan man belyse hva den tåler av kritikk og hvilke styrker og svakheter teorien har (Bay, 2011a) .

Alle som kommer i berøring med konsekvenspedagogikk oppfordres til systematisk og kritisk refleksjon omkring pedagogikken. Kritikken brukes systematisk til å endre, utdype temaer som ikke er formulert presist nok eller utvikle metoder og strategier som et ledd i å sikre at konsekvenspedagogikken ikke låser seg fast, men forblir dynamisk. Som skole må velge den ene løsningen man fester mest lit til. Konsekvenspedagogikken er ment å være et så konsistent og helhetlig system at det ikke skal være nødvendig «å klippe og lime» fra ulike modeller. Man kan ikke bruke delelementer fra konsekvenspedagogikken uten samtidig å fastholde holdningen, menneskesynet og handlingsbegrepet. Dette kan medføre en dramatisk forskyvning av pedagogikken. Automatisert og teknisk metodebruk kan forvrengte konsekvenspedagogikken til atferdsmodifisering og sosialisering. Konsekvenspedagogikken skal ikke gjøres til en regulerende atferdspedagogikk. De to pedagogiske teoriene er vitenskapelig fundert og begge viser seg å ha effekt, men utover det verken kan eller skal de sammenblandes fordi de bygger på to svært ulike holdninger til mennesker og læring. Den sikreste måten å fastholde konsekvenspedagogikken er ved å fastholde holdningen. Først når man har forstått *hvorfor*, kan man tilegne seg *hvordan* (Bay 2011).

Spiller vi ludo eller sjakk?

Normer gjelder i det samfunnet de springer ut fra, men ikke nødvendigvis for andre samfunn. Om man befinner seg i et annet samfunn enn sitt eget, må man likevel forholde seg til spillereglene i det aktuelle samfunnet, men man trenger ikke av den grunn tilegne seg verdiene som ligger til grunn for normene. Eller for å si det med Wittgensteins spillmetafor:

Når vi spiller sjakk, må vi følge sjakkspillets regler, men når vi spiller ludo, må vi følge andre regler, nemlig regler for ludo. Tilsvarende er det i Amsterdam tillatt å røyke hasj, men man kan ikke godt røyke hasj i Norge eller Danmark selv om man er fra Amsterdam fordi andre normer (regler) gjelder innenfor den norske landegrensen (Bay, 2011a).

En hver skole må finne fram til hva slags pedagogiske holdning de kan stå for og bygge en plattform med tilhørende normer basert på denne holdningen. Men det er ikke i seg selv nok. Spillereglene må gjøres kjent og forståelige for deltakerne.

For at kunne spille et spil må man ikke blot kende spillereglene i form af normer for menneskelige udtryksformer, men også forstå pointen med dem. Tilsvarende gælder når man handler i den sociale verden (Bay, 2011b: s. 11).

I denne artikkelen har jeg belyst sentrale sider ved konsekvenspedagogikken mot et bakteppe av andre betraktninger om mennesket, læring og pedagogiske modeller. Etter min oppfatning er konsekvenspedagogikken en farbar vei som tåler kritiske bemerkninger. Den er fremdeles i dynamisk utvikling og tar opp i seg nytt tankegods ettersom pedagogiske tenkere og praktikere kommer fram til ny innsikt om hva som fører til det gode liv i fellesskap. Den skiller seg dermed ut fra enkelte andre pedagogiske teorier der den enkeltes integritet og unike situasjon etter min oppfatning ikke blir sett og møtt i tilstrekkelig grad. Noen av disse pedagogiske modellene framstår som dogmatiske og mer fastlåste i sin tilnærming til elever. PALS opererer med et intrikat regelsystem og står i praksis i fare for å bli ren disiplinering dersom metodene gjennomføres uten øye for individet og den konkrete situasjonen. Om man tenker seg at mennesket er et atferdsvesen som kun er styrt av instinkter passer jo det. Dersom man tenker seg at mennesket *også* har mulighet til å foreta valg og styre sine handlinger gir konsekvenspedagogikken et annet sett med retningslinjer.

Min konklusjon på spillmetaforen er at elevene kan velge å spille ludo, Tetris eller World of Warcraft (WoW) på privat basis. Men så lenge elevene befinner seg på skolen er det ikke ønskelig at de spiller noen av de nevnte spillene. I brettspillene Ludo og sjakk er deltakerne kun brikker med svært begrensede valg. WoW gir spillerne aktørstatus, men mangler et pedagogisk innhold og utviser dessuten et menneskesyn som en skole ikke bør gå god for. Slik jeg ser det kan konsekvenspedagogikken fungere som et demokratisk live spill satt i system for alle som ønsker å delta - og der det kreves at alle gjør nettopp det. Spillet har få, men klare regler og syv normer og handlingskompetanser som spillerne streber mot å etterleve for å nå målet om selvdannelse. Deltagerne har full aktørstatus med rett til å bryte normene og få nye sjanser til å mestre spillet - eller å melde seg ut dersom de ikke ønsker å delta. Men da bør også spillets administrator følge opp spillerne, slik at de kan finne en ny spillgruppe så de ikke faller helt utenfor. Ideelt sett kan deltakerne også bruke den tida de trenger for å oppnå kompetansen de trenger for å mestre spillet. Det bør være anledning til å starte spillet flere ganger om nødvendig, slik elever i TAMU-systemet kan. Det kan de ikke i Norge, for her rykker elever opp i neste klasse uansett om de har nådd kompetansemålene eller ei og retten til videregående opplæring er begrenset til fire år. Det er i vår felles interesse at samtlige samfunnsspillere deltar - og vinner. Uansett hvordan den enkelte skoleeier velger å forholde seg til utfordringene vår tids grenseløse unge gir oss, er det en ting som står klart; Vi har en jobb å gjøre! Øverst på timeplanen gjelder det definere en pedagogisk forankring en samlet skole kan stå for. Neste time handler om å følge opp pedagogikken i praksis.

Referanser

Seminarer og forelesninger:

Bay, Jens: (2011a) *Kursus i pædagogisk vejledning. Et konsekvenspædagogisk utviklingsforløp*. Veilederkonferanse, Vitskøl kloster, 11.-14. april, 2011

Nordahl, Thomas: (2009) *Om læringsmiljø og bruk av materiell for enhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Utdanningsdirektoratets konferanse: Bedre læringsmiljø. Oslo 04.12.2009
<http://media01.smartcom.no/Microsite/smartcomtv.aspx?eventid=4867>

Bay, Jens: (2012a) *Årskonferanse i Konsekvenspædagogisk forum* Vitskøl kloster, 23.-24. april

Litteratur

Argyris, Chris (1991): "Teaching smart people how to learn." I: *Harvard Business review*. S 99-109.
http://pds8.egloos.com/pds/200805/20/87/chris_argyris_learning.pdf (lest 02.07.12)

Bay, Jens: (2012b) «Konsekvenspædagogikkens forståelse for sociale normer» (artikkel, utdelt på *Årskonferanse i Konsekvenspædagogisk forum*)

Bay, Jens: (2011b) «Konsekvenspædagogikken og den sociale virkelighet» i: *Konsekvenspædagogisk magasin* november 2011

Bay, Jens: (2010) *Den vejledende samtale. Set i et Konsekvenspædagogisk Perspektiv*

Bay, Jens: (2008) *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring* Utgitt av Forstandersekretariatet for TAMU, København

Bay, Jens: (2005) *Konsekvenspædagogik - en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence* Borgens Forlag, København

Fodstad, Grethe Rødskog: (2007) "Åpne fengsler", i *Aktuelt for kriminalomsorgen* nr. 4

Fylkesmannen i Hordaland (2008) «Betre tilbakeføring av tidlegare straffedømde»
<http://www.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=1166&amid=2303811> (lastet ned 0.4.07.12)

Hattie, J: (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Idås, Espen og Våpenstad, Eystein Victor: (2009) «Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie?» i *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 46, nummer 9, 2009, side 878-881
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=91395&a=4 (lest 06.06.12)

Jordheim, Helge (11.07.2008) «Kunnskap_som_kan_forandre» I *Morgenbladet*
http://morgenbladet.no/kultur/2008/kunnskap_som_kan_forandre (lastet ned 06.07.12)

Justis- og politidepartementet: (2011) *Prop. 135 L (2010–2011) Endringer i straffeloven, straffeprosessloven, straffegjennomføringsloven, konfliktrådsloven m.fl. (barn og straff)*
<http://www.regjeringen.no/pages/16716425/PDFS/PRP201020110135000DDDPDFS.pdf> (lastet ned 04.07.12)

Mørck, Willy-Tore: (2012) «For mange får ADHD-diagnose»
<http://www.senterforkognitivpraksis.no/aktuelt/for-mange-far-adhd-diagnose.html> (lastet ned 05.07.12)

Nordahl, Thomas, Sunnevåg, Anne-Karin og Løken, Gro: (2011) «*Det er fedt*. Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark» Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2 – 2011. Bestilt av Kunnskapsdepartementet http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/02/rapp02_2011.pdf (lastet ned 13.07.12)

Olsvik, Sol Johansen, Per og Steiro, Trygve: (2007) *Trondheim fengsel Leira avdeling En studie av konsekvenspedagogikk i en lærende organisasjon* (rapport bestilt av Kriminalomsorgen region nord, Trondheim fengsel og Kriminalomsorgens utdanningssenter KRUS og utført av Utviklingstjenesten i Trondheim kommune)

PLS Rambøll Management: (2000) «Evaluering av unge-TAMU» (rapport bestilt av Arbejdsmarkedsstyrelsen, Arbejdsministeriets departement og TAMU) <http://tamu.dk/PLS-rapport.pdf> (lastet ned 04.07.12)

PLS Rambøll Management: (2008) «Evaluering av Junior-TAMU» (rapport bestilt av Undervisningsministeriet i Danmark) <http://tamu.dk/EvaleringafTAMU08uvm.pdf> (lastet ned 04.07.12)

Rambøll Management AS (2008): *Når kunnskap gir resultater.. Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* Rapport bestilt av Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf?epslanguage=no (lastet ned 23.07.12)

Rørvik, Thor Inge, Pettersen, Tove m.fl.: (2008) *Historie og filosofi 2*, Cappelen Damm as, Oslo

St.melding nr. 11 2008-09 *Læreren Rollen og utdanningen* <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (lastet ned 04.07.12)

St.melding nr. 30 *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (lastet ned 04.07.12)

St.melding nr. 31 2007-09 *Kvalitet i skolen*, Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (lastet ned 04.07.12)

Teachers matters (2005) *Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD-rapport)

Utdanningsdirektoratet: Opplæringsloven, Vurderingsforskriften

Vartio, Sonja Kurten: (2005) *TAMU - En annorlunda skola. En studie av konsekvenspedagogiske yrkesutbildningen i dansk arbeidsmarknadspolitik* <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4180/TMP.objres.58.pdf?sequence=2> (lastet ned 04.07.12)

Wollscheid, Sabine og Noonan, Eamonn: (2012) «Tiltak mot frafall i videregående skole virker» I: *Bedre skole* nr. 2: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny_Wollscheid_Noonan.pdf (lastet ned 06.07.12)

Aadland, Camilla Færaas, Arild: «Lagrer norske elevers dårlige oppførsel i et sentralt register» (14.10.11, oppdatert 21.10.11) <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4255573.ece> (lastet ned 04.07.12)

3. Pedagogisk og profesjonell veiledning i sosial handlingskompetanse

I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til (Grundtvig).

Det synes å være et paradoks for mange, at om man vil hjelpe en person med forandring, først må kunne vise aksept for henne slik hun er uten å ha gjort denne forandringen (Rogers 1961).

Å veilede er en etisk handling - fordi det dreier seg om å ta vare på et menneskes mulighet for å kunne utvikle seg (Bjørndahl, 2011).

Innledning

Denne artikkelen handler om pedagogisk og profesjonell veiledning i sosial handlingskompetanse. Problemstillingen jeg søker å besvare er: *Hvordan veilede unge mennesker om sosial handlingskompetanse på en profesjonell og pedagogisk måte?* Jeg har valgt å vektlegge dialogiske veiledningstradisjoner. Dialogisk veiledning er ikke noe nytt fenomen og det finnes en rekke veiledningstradisjoner som har ulike teoretiske utgangspunkt og syn på mennesket, noe som gir hver av modellene distinkte særpreg og svært forskjellige holdninger til hva som kjennetegner god veiledning. Dialogbegrepet belyses ut fra Olga Dysthes redegjørelse for og drøfting av ulike dialogperspektiver (Dysthe m.f. 2012). Det er også nødvendig å drøfte etiske aspekter ved å veilede andre mennesker om et så personlig og potensielt problematisk emne som sosial væremåte og hvordan man kan ivareta den enkeltes rett til å velge i sitt eget liv samtidig med at man fastholder at det å leve i fellesskap med andre mennesker setter visse rammer for hvordan vi kan handle.⁴⁴

Læreren - kaospilot, hobbypsykolog, sosialarbeider, pedagog og/eller veileder?

Lærere har de siste årene blitt tildelt mange titler og spenstige metaforer om yrket sitt. Til en viss grad gjenspeiler titlene situasjonen i skolehverdagen der individualiseringen av samfunnet medfører at det finnes mange parallelle normer som springer ut fra en subjektiv og privat sfære. Forståelsen for felles normer og væremåter i fellesskap er ikke lenger tydelige. Spekteret av oppgaver skolen settes til å løse utvides som følge av dette, noe som har skapt en forskyvning i hvilke forventninger lærere møtes med. Tidsbrukundersøkelsen (2009) og andre undersøkelser synliggjør at mange lærere opplever at lærerrollen har endret seg dramatisk. Blant de 37.000 lærerne som har valgt bort skolen som arbeidsplass begrunner flere bortvalget med stadige krav om å gjøre oppgaver som verken har med læring å gjøre og/eller som de ikke har kompetanse eller tid til (Ulvik 2008). Kravene trer stadig tydeligere fram i forskrifter og retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet, samt fra den enkelte skoleeier

⁴⁴ Begrepet brukes innenfor konsekvenspedagogikken som et tillegg til atferdsbegrepet. Atferd er biologisk betinget og i mindre grad styrt av individets valg av handlinger (Bay, 2005).

og skoleleder. Med *Vurderingsforskriften* (2006) fikk elever en lovfestet rett til veiledning både når det gjelder faglig og sosial læring. Veiledning er således blitt en del av yrkesutøvelsen. Kravene om at lærere ikke kun skal formidle fagstoff stilles også til adjunkter og lektorer i videregående skole. De har også ansvar for å ivareta elevenes sosiale utvikling (jf. Læreplanens krav om å gjøre elevene til «gagns mennesker»). Spørsmålet er så hvordan oppgaven skal ivaretas, hva slags veiledning elevene skal ha og hvordan den bør gjennomføres. Bay er sterkt kritisk til tendensen til en diagnostiserende kultur i den norske skole, noe som underbygges av ønsker fra mange lærere om å gjøre det de valgte yrket sitt for - for ikke å snakke om hva de er opplært til gjøre - nemlig å lære bort (Bay 2011a). Det er tid for å ta pedagogers profesjonalitet på alvor og ikke forutsette at lærere skal påta seg oppgaver som tilhører andre profesjoner. Pedagoger kan lære bort hva som er sosiale handlinger og bidra til å utvikle sosial væremåte hos elevene, men læringen bør ta utgangspunkt i en klart definert pedagogisk holdning som både sier noe om hva elevene skal lære, og hvordan læringen skal foregå (Bay 2011a).

Tre veiledningstradisjoner

Det er skrevet en del om veiledning av elever i norsk skole, men mye av det som finnes virker til dels lite vitenskapelig fundert og også annen veiledningsteori bærer preg av ha svakt empirisk grunnlag (Bjørndal 2009, s. 175). Fordi teorier om veiledning til en viss grad vil ha gyldighet utover den konkrete konteksten de springer ut fra, velger jeg å trekke inn veiledningsteori fra ulike hold for å få fram ulike perspektiver. Det finnes svært mange veiledningstradisjoner, og jeg skal kun redegjøre for noen av dem. Det er essensielt å avklare hva veiledning er, men begrepet oppfattes og defineres ulikt og ingen definisjon vil kunne favne fenomenet helt utfyllende. Veiledningsteoriene kan grovt sett kategoriseres i tre ulike tradisjoner: 1. formidlingspreget rådgiving, 2. prosessorientert veiledning og 3. kritisk orientert veiledning (Stokke 2007). Det er relevant å presisere forskjeller mellom psykologisk og filosofisk fundert veiledning, men også *innenfor* de psykologiske veiledningstradisjonene er det svært varierte oppfatninger av veiledningsbegrepet og tilnærminger til hvordan den best gjennomføres. De ulike modellenes styrker og svakheter drøftes underveis.

Formidlingspreget rådgiving

Mesternes lære - observere, imitere og lære?

En av de eldste opplæringstradisjonene er formidlingspreget rådgiving og har fått en oppblomstring i veiledningsteorien (Skagen 2004, s. 117-128). Mesterlære går tilbake til gamle håndverkslaug der mestrene tok til seg lærlinger. Mesterlære består i modellering som legger mest vekt på at lærlingen skal observere, imitere og herme etter læremesteren. Målet er å utvikle handlingskompetanse hos veisøker gjennom at veileder viser, handler og instruerer. Veiledningen er direkte og kan være sterkt styrende og rådgivende og dialogisk samtale er av underordnet betydning. Pedagogen fremstår som rollemodell makt og myndighet til å kommentere og korrigere veisøkers handlinger og forholdet

mellom mester og lærling klart asymmetrisk. Sosial læring foregår på mange måter og ved å studere andre mennesker, kan vi endre våre egne sosiale handlingsmønstre. Pedagoger framstår som rollemodeller for sine elever uansett om de er klar over det eller ønsker det. Ren modellæring viser seg i praksis å være utilstrekkelig når det gjelder utvikling av sosial handlingskompetanse. Mesterlære baserer seg på en tradisjonell opplæringspraksis som bygger på forståelsen at læring hjelpes best direkte. Nyere veiledningsretninger legger større vekt på en mer indirekte læringsforståelse og indirekte kommunikasjonsmåter for å fremme refleksjon hos veisøker (Bjørndahl 2011).

Proessorienterte veiledningstradisjoner

Gestaltveiledning

Det finnes flere proessorienterte veiledningstradisjoner, her representeres de ved to; nemlig gestaltterapi og refleksjons- og handlingsmodellen. *Gestaltveiledning* har utgangspunkt i den humanistiske psykologien (Perls, Perls og Goodman). Ordet «gestalt» er tysk og kan nærmest oversettes med «et meningsfylt hele» eller et komplett mønster (Norsk gestaltinstitutt høyskole 2012). Grunnleggende ideer er at hvert menneske selv er ansvarlig for sine valg og handlinger innenfor de begrensninger omgivelsene gir. Gestaltterapi har utviklet metoder for å bevisstgjøre individer på egne følelser, reaksjoner og handlinger slik at personen tydeligere kan erkjenne og se seg selv og sine valg. Bevisstgjøringen skapes gjennom samtale, eksperimenter og rollespill. Samtalen preges gjerne av indirekte spørsmål, innlevelse og felles refleksjon. Metodene brukes også til bearbeidelse av tidligere, uferdige opplevelser (som blir kalt uavsluttede gestalter), kriser, og i egenutvikling. Et av de viktigste redskapene i gestaltterapi er terapeuten selv. Veileder skal nedtone sine faglige kunnskap og har nærmest funksjon som en kommunikasjonsekspert. Veilederens rolle er gå klienten i møte i et JEG - DU forhold (Buber). Veileder er verken objektiv eller nøytral, han skal støtte og møte klienten på følelser uten å vurdere. Gestaltveiledning tar i litteraturen avstand fra at veiledningen skal være terapeutisk, men nærmer seg likevel terapi og metode kan fremstå som viktigere enn innhold (Skagen 2004, s. 45-51+54-55). Åpenheten for veisøker og empatien for den andre, samt nedtoningen av ekspertrollen gjør gestaltveiledning interessant, men pedagogisk veiledning kan og skal ikke ha terapeutisk karakter. En pedagog uten terapeutisk kompetanse skal være ytterst varsom med å igangsette terapeutiske prosesser hos elever. En pedagog vil verken ha tilstrekkelige forutsetninger for å forstå prosesser som igangsettes hos den andre og kanskje heller ikke tid og anledning til å følge personen opp på en passende og forsvarlig måte.

Handling + refleksjon = ny handling?

Målet for veiledningen i *handlings- og refleksjonsmodellen* er refleksjon og å bevisstgjøre den som veiledes om den «tause kunnskapen» vedkommende selv besitter (Handal og Lauvås, gjengitt i Skagen 2004). Gjennom refleksjon tenker man at den nye innsikten skal føre til ny handling. Veisøker står i

sentrum og er subjekt og den som skal reflektere. Dialogen står svært sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen. Den åpne spørsmålstillingen skal fremme refleksjon og bidra til å få fram veisøkers verdier, teoretiske kunnskap og erfaringer. Veileder skal tilstrebe symmetri og en maktfri samtale. Ideen om at refleksjonen skal føre til ny handling er interessant. Spørsmålet er om refleksjon i seg selv er tilstrekkelig for å skape endring i praksis. «Det er stor forskjell på å *snakke om* og å *vise i praksis*» (Skagen 2004, s. 37). Reflekterende samtaler fører ikke nødvendigvis til endring i elevers handlingsmønster: hvordan skal man sikre læring og utvikling? Og hva gjør man dersom eleven ikke er mottakelig for innspill eller mangler vilje til å endre seg?

Kritisk orientert veiledning

On becoming a person – klientsentrert veiledning

Blant flere kritisk orienterte veiledningsteorier finnes det både en samfunnskritisk (Freire m.fl.) og en mer personorientert tilnærming. Først presenteres den siste versjonen. Den siste modellen (konsekvenspedagogikken) bygger inn både den individuelle tilnærming og det sosialpedagogiske aspektet. Personsentrert veiledning og studentsentrert læring bygger på et positivt syn på at mennesket har evne til vekst og selvutvikling (Rogers 1951, 1961).⁴⁵ Teorien om hvordan personer utvikler et selv er kompleks. Her er det særlig relevant å peke på at en persons selv utvikler seg i samspill med andre og særlig som et resultat av evaluerende interaksjon med andre.

As a result of interaction with the environment, and particularly as a result of evaluational interaction with others, the structure of the self is formed - an organized, fluid but consistent conceptual pattern of perceptions of characteristics and relationships of the "I" or the "me", together with values attached to these concepts (Rogers, 1951, sitat fra Wikipedia).

Selvutvikling fordrer at personer møtes med empatisk innlevelse, uforbeholden aksept og framtidsretta håp. Idealet er at veileder har en empatisk grunnholdning og avstår fra å ta ekspertrolle i møte med klienten. Å vise empati innebærer en evne til å forstå en annens sinnstilstand eller følelser. Rogers empatibegrep inkluderer både det å oppfatte den andre⁴⁶, formidle sin forståelse til den andre og å prøve den ut sammen med andre (Gamst og Langballe, 2004: 94). Atskillelse mellom sine egne og den andres følelser, mellom å dele perspektiv og samtidig beholde sitt eget, er en svært viktig og krevende balansegang (Gamst og Langballe, 2004: 95). Som følge av sine teorier om personlighetsdannelse om at mennesker eksisterer i en konstant foranderlig erfaringsverden hvor han/hun står i senter og reagerer og responderer ut fra sine persepsjoner og erfaring, framsatte Rogers fem hypoteser om studentsentrert læring som er høyst interessante for arbeid med sosial læring.⁴⁷

⁴⁵ Rogers brukte opprinnelig klientsentrert terapi, men gjorde veiledningsteorien mer allmenngyldig.

⁴⁶ Rogers snakker om en «as-if» – kvalitet som ligger i empatien som innebærer å forstå den andre innenfra som om det var ens eget perspektiv.

⁴⁷ «learner-centered education»

1. «A person cannot teach another person directly; a person can only facilitate another's learning» (Rogers, 1951). Tanken er at hva *studenten gjør* er viktigere enn hva læreren gjør, fokus rettes altså mot studenten (Rogers, 1951). Derfor er bakgrunnen og studentens erfaringer essensielle for hva som læres og hvordan det læres. Veiledningen må starte med å finne ut hva eleven kan før man kan gå et skritt videre. Det peker også i retning av at pedagogikk bør være handlingsorientert.
2. «A person learns significantly only those things that are perceived as being involved in the maintenance of or enhancement of the structure of self» (Rogers, 1951). Relevans er essensielt for at studentens læring, studentens erfaringer blir «the core of the course». Veiledningen bør ta sikte på å forklare hva som er målet med sosial læring, og det bør gjøres relevant på en slik måte at eleven selv oppfatter hvorfor det er viktig å handle på en sosial måte.
3. «Experience which, if assimilated, would involve a change in the organization of self, tends to be resisted through denial or distortion of symbolism» (Rogers, 1951). Om innholdet eller presentasjonen av en sak ikke stemmer overens med de forestillinger man tidligere har tilegnet seg, vil det være avgjørende om studenten er mottakelig for andre konsepter. Å være åpen for å vurdere konsepter som spriker fra ens egne er vitalt for læring. Mild oppmuntring til åpenhet og mottakelig er derfor til hjelp for å engasjere elevens læring. Av denne grunn er det også viktig at ny informasjon gjøres relevant og relatert til eksisterende erfaringer eleven har.
4. «The structure and organization of self appears to become more rigid under threats and to relax its boundaries when completely free from threat» (Rogers, 1951). Et åpent, vennlig og støttende miljø som vekker tillit er viktig i klasserommet for at eleven våger å utforske seg selv. En truende tone kan i motsatt fall bygge barrierer og legge hindre for en trygg selvutvikling. Om studenter opplever at ideer blir presset på dem, kan de kjenne seg ukomfortable og truet. Ny informasjon kan true studentens oppfatning av seg selv. Jo mindre sårbar studenten føler seg, desto større mulighet er det for at han/hun vil åpne opp for læringsprosesser.
5. «The educational situation which most effectively promotes significant learning is one in which (a) threat to the self of the learner is reduced to a minimum and (b) differentiated perception of the field is facilitated» (Rogers, 1951). Veilederens aksept for å være en mentor som veileder framfor å framstå som ekspert som befaler/bestemmer (engelsk «tell») står sentralt i «student-centered, nonthreatening, and unforced learning» (Rogers, 1951, gjengitt på Wikipedia 2012).

Alle disse fem hypotesene er interessante for å forstå hvordan et menneske kan utvikle selv-dannelse og hvordan man som skole kan tilrettelegge for å støtte elevene til å utvikle sosial handlingskompetanse på en trygg og etisk forsvarlig måte. Det er også et poeng å la eleven selv få ta ansvar for seg selv og sin utvikling. Om elevene ikke er klar over at de har et slikt prosjekt, så får vi jo først fortelle dem om dette ansvaret og hjelpe dem til å påta seg sitt eget livsprosjekt. («Det er jo ditt liv!» Bay 2011a)

Mentoring

I likhet med konsekvenspedagogikken gir mentormodellen en bred innfallspport der innslag av modellering, rådgiving samt åpen og spørrende dialog og utprøving får plass, noe som både levner rom for refleksjon og samtidig gir den et bredere handlingsgrunnlag (Skagen 2004, s. 144-147). Modellen legger opp til at man skal sette mål for personlig og faglig vekst, og starter gjerne med direkte og aktiv veiledning i starten som dempes etter hvert som veisøkers kompetanse øker. «Mål skaper forpliktelse. Målet bør være SMART: Spesifikt, Målbart, Avtalt, Realistisk og Tidsbestemt. Mål krever evaluering. Mål bør ikke være så rigide at de ikke kan forandres» (Mathiesen 2008, s. 167). I relasjonen mellom mentor og veisøker tilstrebes tilnærma symmetri med tillit og likeverdighet i utforskende samtaler, men det er kontekstavhengig. Mentor er både rollemodell som praktiserer det hun sier og samtalepartner, men mentor skal ikke ta ansvar og bestemme over veisøkers valg eller handlinger (Skagen 2004). *Hvem sine* forventninger og tolkning av mentorforholdet som avgjør hvilke emner som tas opp i veiledningen kan og bør imidlertid problematiseres (Mathiesen 2008). En mentor med lang fartstid har bedre oversikt over ulike emner som kan være relevante og vil se andre aspekter enn veisøker har forutsetninger for. Samtidig er det nødvendig å ta hensyn til hvor den veisøkende faktisk befinner seg i sin utvikling for å kunne bevege henne videre. Mentoring framstår for meg som noe uklar og målet og hva som regnes som god veiledning er lite definert. Modellen egner seg kanskje bedre for profesjonelle yrkesutøver enn i en skole.

LØFT – lettbeint «positive thinking» eller konstruktiv problemløsning?

LøsningsFokusert Tilnærming (LØFT) og systemisk veiledning bygger på konstruktivismen og kjennetegnes av ulike spørreteknikker og særlig har hvordan-spørsmål en sentral rolle. Målet er refleksjon og problemløsning, men det er ikke problemet som settes i fokus, men forandring.

Veilederrollen er åpen, spørrende, men styrende. Veiledningsformen er indirekte og gjerne rettet mot relasjoner mellom personer i gruppa og virkninger av handlinger.

Vi er opptatt av å kartlegge det vi gjør som virker, framfor det som ikke virker. Vi er interessert i å identifisere, analysere og spre våre beste erfaringer, slik at det blir klart hva den enkelte trenger for å fungere på sitt beste, og hva vi gjør av kloke grep. Min erfaring er at vår bevissthet om våre kloke grep er relativt beskjeden, og at økt bevissthet om dette viser seg å inspirere oss til å gjøre «mer av» det som virker (Langslet 2008).

LØFT er i vitenskapelige miljøer kritisert for å være udokumenterte lettvinløsninger, overoptimisme og at «alle» problemer kan løses (Skagen 2004, s. 98). Langslet (2008) skriver at verken bagatellisering av andres problemer eller «forgyelling av møkk» er ønskelig i LØFT, men i stedet for å være tydelig på hva man er misfornøyd med, bestreber man seg på å være særs tydelig på hva man ønsker framfor det man ikke ønsker:

LØFT står for «løsningsfokusert tilnærming». Det er ikke en metode, men en tilnærmingssmåte. [...] Ordet metode er i mine ører assosiert med verktøy og redskaper, dvs. stort sett teknikk. Det gis et inntrykk av at bare du følger en oppskrift på hvilke spørsmål som bør stilles, så oppnås ønsket effekt (Langslet 2008).

Veiledningen skal «beskrive «små, viktige, konkrete, realistiske og observerbare handlinger, i presens form. «Store» ord (som for eksempel tillit, åpenhet, samarbeid osv.) er tabu, nettopp fordi de er utydelige og mangetydige (Langslet 2008).

Konsekvenspedagogikk – individenes interaksjon i fellesskap

En mer kompleks og sammensatt modell enn mentoring og LØFT er konsekvenspedagogikken. Mange veiledningsteorier henter sitt epistemiske grunnlag i psykologiens naturvitenskapelige teorier om mennesket, og på dette punktet skiller konsekvenspedagogikken seg ut da denne henter sine referanser fra filosofien. Hvilke oppfatninger man har om mennesket får store konsekvenser for mange aspekter ved veiledning, både veilederens holdning, rolle og tilnærming til veiledning og det mennesket man skal veilede, samt at valg av konkrete metoder og samtalestrategier styres av veilederens holdning og intensjoner (Bay 2005).⁴⁸ Konsekvenspedagogikkens grunnlag og tankegods redegjorde jeg svært grundig for tidligere i masteroppgaven og jeg skal ikke gjenta det hele her annet enn å peke på at teorien rommer både individuelle og sosialpedagogiske perspektiver.⁴⁹ Hovedmålet med konsekvenspedagogisk veiledning er å understøtte elevens selvdannelse og bevisstgjøre dem om at i tillegg til å være individer lever i fellesskap som setter noen rammer. Veiledningen skal synliggjøre hvilke handlingsmuligheter eleven har og hvilke konsekvenser hvert av valgene kan få. Eleven skal gjennom veiledningen få mulighet til å foreta en velfundert *beslutning* (altså ikke bare et impulsivt valg der det ikke er tatt høyde for følgene av valget). Studenten skal velge *både handling og konsekvensen* som følger av den.⁵⁰ Konsekvenspedagogikken vektlegger rask oppfølging ved brudd på normer og regler og systematisk tilbakemelding gjennom ulike former for veiledningssamtaler som kan deles inn i fire *samtalemetoder* (Bay 2010).⁵¹ Her er det nødvendig å presisere at alle metodene forutsetter at de skal foregå i en helhetlig pedagogisk sammenheng, og at eleven skal være gjort oppmerksom på hvilke normer som gjelder i læringsfellesskapet.

1. *Konsekvensorienteringen* handler om å tilby eleven «andres øyne» og legger vekt på å synliggjøre hva som *kan bli* følgene dersom eleven fortsetter å handle som han gjør og begrunnelsene for hvorfor konsekvensene kan bli slik. Her er det også logisk å se på hvilke

⁴⁸ Menneskesyn er et komplekst og sammensatt felt. For en grundigere redegjørelse omkring dette anbefales Bay 2005.

⁴⁹ Se for øvrig Bay (2005) for en grundigere redegjørelse.

⁵⁰ Jeg redegjorde for sosial læring og konsekvensbegrepet i «Har vi en pedagogikk som er solid nok til å møte utfordringene dagens unge gir oss?» og går ikke grundig inn i det her annet enn å fastholde at Bays definisjon av konsekvens ikke er ment i betydningen straff, men som «en naturlig følge av handlinger» (Bay 2008).

⁵¹ Metodebegrepet brukes ikke i den direkte veiledningen av elever, men tilhører pedagogenes fagspråk og er en del av profesjonalitet. Det er unødvendig og kan virke forvirrende for eleven å fortelle eleven at man har en konsekvenspåpekning. Til eleven bruker man ord de forstår og sier noe slikt som: «Du kan gå hit, men ikke lenger, for så stopper vi samarbeidet.»

andre handlingsmuligheter eleven har. Konsekvensorienteringen forholder seg hovedsakelig til elevens livsverden, men søker å bygge bruere mellom denne og skolens systemverden (Bay 2008).

2. *Konsekvenspåpekningen* er en grensesettende metode som et ledd i å fastholde at systemverden stiller krav til den enkelte. Konsekvenspåpekning er en konkretisering av skolens krav og forventninger og har som mål å tvinge eleven til å foreta valg, særlig når det gjelder å vise andre respekt. Metoden skal bidra til at pedagogen ikke kun driver snakke-pedagogikk (Bay 2008).
3. *Konfrontasjon – konflikt og forandring* er en metode som tilbyr eleven å se sine egne handlinger utenfra. Pedagogen konstaterer en handleform hos eleven som er kritikkverdig ut fra den sosiale handlingskompetansen. Ideen er at konfrontasjon skal lede til en indre konflikt i eleven og derigjennom føre til forandring (Bay 2008).
4. *Appell – anmodning – påbud* er en prosessorientert metode som er mer målrettet og mindre åpen for elevens subjektive livsverden enn konsekvensorientering. Den består av en tretrinns opptrapping som følger av at en elev bryter med skolens normer. I første samtale orienterer man om skolens normer og knytter til den sosiale handlingskompetansen og hva skolen forventer og har som krav dersom eleven skal være en del av fellesskapet. Man appellerer så til eleven om å følge den sosiale kontrakten. Om appellen ikke fører til forandring i elevens handlingsmønster, følger man raskt opp med en kort anmodningssamtale. I den andre samtalen påpeker man hvilke brudd på kontrakten eleven har vist gjennom sine handlinger og minner kort om hva man snakket om i første samtale. Deretter anmodes eleven om å overholde avtalen. Om eleven fremdeles fortsetter å handle i strid med normen er det nok snakk. Da kaller man eleven inn til en tredje og siste samtale - påbud - der man diskuterer hva konsekvensene blir om eleven gjentar handlingen. Påbudet har mye til felles med konsekvenspåpekning (Bay 2008).

Dersom samtalen(e) ikke fører til at eleven endrer på handlingsmønsteret som bryter med normene, skal pedagogene benytte seg av andre – og mer handlingsorienterte - virkemidler, som for eksempel nullstilling, bortvisning eller avskjed. En nullstilling innebærer at eleven tas ut av undervisning for å gis tid til å reflektere rundt sin væremåte og eventuelt (re)vurdere om han/hun egentlig ønsker å fortsette samarbeidet med skolen. Bortvisning og avskjed brukes i de danske TAMU-skolene og i de åpne norske fengslene, men har vært omstridt i norsk skole.

En fallgrube i en pedagogisk modell som har samtale som metodisk førstevalg er «den evig appellerende lærer» som ikke våger å ta i bruk mer håndfaste konsekvenser (Bay, 2011a). En del

lærere vegrer seg for å handle aktivt fordi de ikke ønsker å bruke makt mot elevene. Makt må ikke forveksles med handlekraft (Bay 2011a). Man skal ikke være redd for å ta i bruk og iverksette konsekvensene, men det skal gjøres i *samarbeid* med eleven og man skal lage en avtale før eleven skal ut i noen dagers nullstilling. Konsekvenser *skal* være kjent på forhånd, slik at eleven *kan* foreta overveide beslutninger som inkluderer konsekvensen som følger av den handlingen de velger. Konsekvens er dermed noe eleven *utløser* gjennom sine handlinger. Eleven eier seg selv og valgene han eller hun tar. Kanskje er det lettere å ta i bruk konsekvenser om man erkjenner at konsekvenser er en tydeliggjøring av naturlige og logiske følger av en valgsituasjon og at de ikke skal fungere som straff. Konsekvenser kan slik forstås som en mulighet for endring av et handlingsmønster som i lengden ikke vil fungere i et samfunnsfellesskap. Vi taper først når eleven avslutter sin utdanning uten at vi gjorde noe aktivt, ikke av at eleven har hatt mange nullstillinger for å kunne gjenoppta samarbeidet om elevens læring. En fare ved mekanisk bruk av de «harde» metoder er at den pedagogiske og empatiske holdningen og anerkjennende væremåte som ligger til grunn for denne tilnærmingen *legges til side*. I verste fall kan konsekvenspedagogikk tolkes i retning av ekstrem atferdsmodifisering, men da har man misforstått essensen i konsekvenspedagogikken (Bay 2011a).

Tre svært ulike veiledningstradisjoner

Formidlingspreget rådgivning preges av at veilederen (mester) instruerer, gir råd og korrigerer en mindre kompetent veisøker (svenn). Veilederen er sentral, eleven forventes å være lyttende og mottakende og kommunikasjonen preges i liten grad av dialog. Med en slik tilnærming kan eleven venne seg til alltid å få råd, og ikke utvikle selvstendighet. En slik tilnærming anbefales derfor ikke når målet er nettopp at elevens selv-dannelse. Pedagogene kan sees som rollemodell og vise fram sin egen sosiale handlingskompetanse for å utvide elevens forståelse av hvilke handlingsmuligheter som ligger i ulike situasjoner.

Prossessorientert veiledning preges av tro på veisøkers evne og vilje til å lære, og dialogisk reflekterende samtale er viktigste strategi. Veileder jobber med å finne frem til hva veisøker er opptatt av, og skal være lyttende og utforskende, men også følge med på veiledningsprosessen (metakommunikasjon). Veisøker utforsker på egenhånd, men kan spørre veileder om han ser andre mål, metoder og alternativer. Eventuelle råd fra veileder bør fremsettes som alternativer eleven kan velge mellom. Relasjonen mellom partene blir mer jevnbyrdig. Veisøker tar risiko i trygt, støttende miljø. Målet er å hjelpe veisøker til å ta egne, reflekterte valg.

Kritisk orientert veiledning er i likhet med den forrige en reflekterende veiledningsstrategi. Veilederens rolle er å innta en kritisk posisjon og utfordre, analysere og problematisere. En kritisk orientert veileder vil ikke være så opptatt av å vise hva han er enig eller uenig i, men å utfordre den

andre til å se en situasjon fra flere sider gjennom å bringe inn andre perspektiver og drive veisøker mot videre analytisk tenkning for å bryne sine meninger mot andres.

Hver av disse tradisjonene bringer viktige perspektiver og mangfold inn i veiledningen. Om pedagoger skal ha troverdighet er det et poeng at han/hun påtar seg å *vise* sosial handlingskompetanse for sine elever. Man kan heller ikke uten videre lære bort noe man ikke selv mestrer, men det er nødvendig å ta høyde for at også pedagogen er menneskelig og at sosial læring er en livslang prosess man kan si seg ferdig med straks man er «mester». Læring av sosiale ferdigheter krever refleksjon og en trygg atmosfære der eleven kan prøve og feile. Den klassiske dialogtradisjonen har hatt konsensus som mål, mens Bakhtin framhever at uenighet og divergens kan være produktivt (Dysthe 2012, s. 74). Gjennom å se seg selv gjennom andres øyne og erfare at ens handlinger kan få konsekvenser man må bære ansvar for, kan være nyttig. Kanskje er det ikke så farlig å stille spørsmål til hverandres måter å handle og være på. Dialog kan sees som en måte å tenke sammen (Mercer, i Dysthe 2012, s. 76). Uenighet og det å håndtere ulike syn er en essensiell del av den dialogiske prosessen, men *kan* også fungere som en lettveit (ut)vei om man bare blir enige om å være uenige. Ved å legge vekt på enighet, må elevene utforske forskjellene og begrunnelsene for sine syn. Uenighet er like viktig som enighet (ibid).

Etiske dilemmaer knyttet til vurdering av og veiledning i sosial læring

Opplæring i sosial handlingskompetanse er problematisk på flere måter. Man kan vanskelig vurdere andre menneskers tankegods, men handlinger synes i et sosialt fellesskap. Sosial læring knyttet til sosiale handlinger er derfor mindre problematisk enn å drive opplæring i tankegods. Elevene må få beholde sine verdier og normer på privat basis, men må også lære å forholde seg til at et fellesskap stiller krav til deltakerne og setter grenser for hvilke handlinger man kan tolerere.

Det vurderende øyet

I norsk skolesystem får eleven karakter i orden og atferd og en konsekvens av det er at overtredelser og brudd på regler og normer skrives ned og lagres i en viss periode. Mange norske skoler kaller disse føringene for «anmerkninger». Et visst antall merknader medfører automatisk nedsatt karakter ved en del skoler. Flere elever rapporterer at en del lærere fører anmerkninger uten å snakke med elevene verken om normbruddet eller selve føringen. Om dette skyldes om lærerne vegrer seg for å ta ubehaget konfrontasjonen kan medføre eller tidsmangel, vites ikke. Jeg undres på om voksne mennesker ville akseptert at en arbeidsgiver førte et slikt «synderegister» uten at noen snakket med dem om hvilke forventninger og krav som ble stilt til dem og deretter talte syndene og eventuelt straffet dem med å skrive ut et dårlig skussmål.

Observasjon av handlinger og handlingsmønstre er nødvendig i arbeidet med sosial læring. I en hektisk hverdag der en lærer underviser flere klasser på en dag og skal følge opp mot 150 elever, sier

det seg selv at det kan være vanskelig å holde oversikt over om både Per og Pål kom for seint sist tirsdag og om Lisa glemte boka også forrige gang. Logg og ulike observasjonsmetoder *kan* brukes som nyttige verktøy. Gjennom observasjon og loggføring kan pedagoger synliggjøre handlingsmønstre. Loggen kan synliggjøre og bevisstgjøre både lærer og elev om handlingsmønstre som bryter med normene skolen jobber etter og danne grunnlag for felles refleksjon og bevisstgjøring om sosial handlingskompetanse i veiledningssamtalen. Men; for at loggføring skal ha læring som mål og at loggen ikke brukes som et rent synderegister for å dokumentere «straffeutmålingen», må det etableres en dialog mellom pedagogene og elevene der man snakker om det loggen viser. Gjennom samtalen kan eleven få innsikt i hvordan andre opplever hans handlinger, hva skolen forventer og krever av ham og eventuelt lære hvordan han kan etablere et nytt handlingsmønster.

Observasjon og loggføring medfører i seg selv visse etiske implikasjoner (Bjørndahl 2002). Observasjon kan ikke måles nøyaktig og likt fra gang til gang og at det man oppfatter i en observasjonssituasjon er avhengig av mange variabler. I en ordinær klasseromssituasjon vil ikke pedagogen ha anledning til en grundig observasjon av hver enkelt elev. Ulike lærere har ulikt toleransenivå. Det er verdt å reflektere omkring hvor objektiv veilederen selv er i en observasjonssituasjon, hva som kan påvirke observasjoner og hvor fort man framfor å gi en nøytral beskrivelse av handlinger snarere vurderer den ut fra eget ståsted og ikke lar studenten selv reflektere omkring sine handlinger. En lærer kan reagere på noe han ellers ikke pleier å slå ned på. Er det «likhet for loven»; håndterer pedagogen klassens klovn eller flinkisen på samme måte om de bryter normene? Disse variablene bør være et tankekors for pedagoger når de skal konfrontere elever med sosiale handlingsmønstre og en påminnelse om å møte hvert enkelt menneske med stor ydmykhet. Elever som ofte spiller seg ut av fellesskaper er gjerne de som får negativ oppmerksomhet framfor den støtten de kan trenger (Bjørndal s, 178). Om man stadig støter elever fra seg framfor å etablere en anerkjennende dialog kan eleven miste mulighet til vekst.

Holdningsbasert veiledning

Pedagogenes holdning spiller en avgjørende rolle i (konsekvens)pedagogisk veiledning. Den pedagogiske holdningen innebærer å forholde seg til elever som enkeltindivider med rett til å bestemme over egne liv som regnes som det mest avgjørende og styrende for valg av samtalestrategier. Profesjonelle pedagoger evner å inngå i dialog med elever og forholder seg som «den anden for den anden» (Bay, 2011a). Med «den anden» menes at pedagogen etablerer en subjekt-subjekt/du og jeg-relasjon med eleven (Buber). Uten en slik samarbeidsrelasjon der pedagogen er i posisjon vil eleven ikke nødvendigvis være villig til å lytte. I forlengelsen av at skolen i konsekvenspedagogikken framholdes som en profesjonell og rasjonell systemverden, erstatter Bay ofte *relasjonsbegrepet* med *sosial interaksjon*. Bakgrunnen for denne betoningen av «sosial interaksjon» framfor «relasjon», er at sistnevnte ofte er knyttet til selektering og at pedagogisk

profesjonalitet bør være basert på rasjonalitet framfor følelsesmessig tilknytning mellom lærer og elev. Han fornekte ikke at det kan oppstå relasjoner mellom lærer og elev, men det bør være et profesjonsetisk mål at pedagogen er profesjonell og ikke-selekkerende. En pedagog skal ikke ha favoritter.

Pedagogen bør vise forståelse både for den enkeltes livsverden og egen-fortolkning og påtar seg samtidig rollen som en som kan begrunne systemverden. Pedagogen bør ha kompetanse til å forutse konsekvenser av ulike handlingsmønstre. En kreativ løsningsorientert pedagog kan foreslå valgmuligheter ut fra en gitt situasjon - valg eleven selv kanskje ikke forestiller seg ut fra eget tankegods - og mulige konsekvenser av valget. Gjennom målrettet dialog har en dyktig pedagog ideelt sett også samtalekompetanse til å hjelpe elever å velge nye løsninger og få endret eventuelt fastlåste handlingsmønstre. Samtidig bør veilederen være svært ydmyk, for det er beslutningstakeren som skal leve med konsekvensene av handlingene og valgene. Veilederen unnlater å være moraliserende og fordømmende og respekterer at den veiledede selv velger vei. I samtalene velger veilederen ord som «du burde», «du kan», «du kunne» – ikke «du skal». Modalverbet «skal» er forbeholdt foreldrene som har oppdrageransvar (Bay 2011a).

Å utvikle holdninger og gode pedagogiske ferdigheter er ikke gjort gjennom å tilegne seg teoretisk kunnskap alene. Holdninger må internaliseres og ferdigheter innarbeides og vedlikeholdes:

«Ferdigheter som krever endring av holdninger og væremåter, relasjonelle ferdigheter, øker på kortere sikt, men avtar etter seks måneder. For at alle aspektene ved DCM skal integreres til god kommunikasjonskompetanse hos den enkelte, som varer over tid, trengs mer og vedvarende personlig veiledning» (Gamst og Langballe 2010, s. 13).⁵²

«Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger.»

Det er relevant å se hva forskning sier om utviklingsområder i selve veiledningssamtalene. I en studie av 60 veiledningssamtaler påpekes det fire overordnede kvalitetsfokus man bør rette oppmerksomhet mot i veiledningssamtaler (Bjørndahl 2009, s. 178-179). Disse fire er relevans, tankerikdom, klarhet og styrke og håp. Studien gir dessuten ni empirisk funderte anbefalinger:

- 1) *Metakommunikasjon* er den hyppigste og klareste anbefalingen).
- 2) *Klargjøre samtalens mål* og fremtidige mål: mål for samtalen og hva man skal gjøre etter samtalen.
- 3) *Fremme grundigere perspektivbelysning*: introdusere flere relevante perspektiver på saken som drøftes, samt å utforske bestemte perspektiver grundigere, sikre at spesielt viktige perspektiver blir grundig belyst.

⁵² DCM er en dialogmetode som er utviklet for å snakke med barn om traumatiske hendelser.

- 4) *Styrke veisøker* og understøtte realistisk håp.
- 5) Mer hensiktsmessige og *varierte spørsmål*
- 6) Mer hensiktsmessig *struktur og fokus* i samtalen.
- 7) Stille seg mer *åpen til veisøkers fortelling* og tolerere pauser.
- 8) *Kommunisere klarere*: formulere klarere spørsmål, og klargjøre sentrale begreper eller forståelse av andre forhold i veiledningen. Unngå maratonspørsmål.
- 9) Klargjøre og endre *roller eller posisjoner* i samtalen (Bjørndahl 2009, s. 178-192).

Verbal metakommunikasjon defineres som en samtale om samtalen og har som mål å skape felles forståelse av hva man skal snakke om og hvorfor man skal ha denne samtalen (Baltzersen, 2008: 7). Metakommunikasjon innebærer at man tar et steg ut av den pågående samtalen for å snakke om det man snakker om og avtale hvordan man skal gjennomføre samtalen. Man kan også forberede lytteren på hva som skal skje i samtalen, forklare pauser i en samtale, sjekke om man forstår hva den andre mener eller oppsummere hva samtalen har handlet om og hvordan samtalen oppleves av de ulike partene (Gamst og Langballe, 2004: s. 138). Noen konkrete strategier som brukes i metakommunikasjon er tilbakemeldingssignaler, respons- og speilingsteknikker, reparasjon, dempere og oppsummering.

Perspektivbelysning og generalisering av hendelser og situasjoner er et vesentlig innslag både i prosess- og kritisk orientert veiledning. Måten man gjør det på er av stor betydning, og hvordan man stiller spørsmål kan også være avgjørende. Hvilke spørsmål som stilles kan åpne eller lukke for hva slags respons mottakeren opplever som relevant. Veileder har særskilt ansvar for å være seg bevisst maktforholdet og de etiske implikasjoner dette medfører (Bjørndahl 2011). Selv om veilederen selv ikke tenker at hun utøver makt, kan eleven oppleve det slik, særlig gjelder dette dersom veileder også har makt til å avgjøre noe betydningsfullt i den andres framtid, som å sette karakterer på elevens faglige og sosiale kompetanse.

Pedagogisk og profesjonell veiledning

Det finnes antakelig like mange definisjoner på hva veiledning er og bør være som det finnes veiledere. Man kan vanskelig finne et fasitsvar, men en måte å summere hva som kjennetegner veiledning er: «Veiledning blir definert som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Veiledning forutsetter samtale og består både av et saksforhold og en relasjon» (Skagen 2004, s. 19). Man kan også sammenfatte veiledning slik:

[...]veiledning alltid vil være en målrettet aktivitet. I den «profesjonelle veiledningssamtalen» har veilederen et meransvar for kvaliteten i samtaleforløpet. Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og er derfor kjennetegnet av både struktur og progresjon. I profesjonell pedagogisk veiledning er det veisøker som er i fokus enten dette er en student eller elev. Veiledning kan derfor sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring (Løv 2009, i Balterzen 2012).

Veiledning er med andre ord komplekst og svært sammensatt og kan romme mange funksjoner. Med så mange ulike veiledningstradisjoner sier det seg selv at det heller ikke finnes bare en måte å veilede på eller en ferdig mal man som pedagog/veileder kan følge. Veiledning må tilpasses situasjonen og den man skal veilede og det finnes ikke to like situasjoner. En hver situasjon og et hvert menneske skal sees og forstås i forhold til seg selv, ikke ut fra en gitt fasit (jf subjekt-subjekt-forholdet).

Veilederen har et meransvar for å ivareta samtalen, relasjonen og andre hensyn. Ulike veiledningsstrategier kan hver på sitt vis være hensiktsmessig i ulike situasjoner og det er et kvalitetsteget at pedagoger kjenner til og mestrer mange strategier og tilpasser veiledningen til situasjonen og eleven.

God veiledning avhenger av mange faktorer og jeg skal være ytterst forsiktig med å hevde at noe er objektivt bedre enn noe annet da ulike tilnærminger kan ha verdi på ulike plan. God veiledning er målrettet og tilpasset den man skal veilede og situasjonen han/hun står i. Det krever en empatisk tilnærming og anerkjennende væremåte, evne til å lytte og til å skifte perspektiv, samt et bredt spekter av samtalestrategier.

Det er også viktig å avklare ulike profesjonelle roller og skille pedagogisk veiledning fra psykologisk tilnærming og rådgivning. Lærere er utdannet pedagoger, og skal være ytterst varsomme med å igangsette terapeutisk prosesser man verken har kunnskap om eller kompetanse til å ivareta.

Veiledning er heller *ikke* det samme som rådgiving, selv om det å gi råd kan forekomme i veiledning. Det går en viktig skillelinje mellom rådgiving og veiledning; rådgiver er ekspert som vet hva som lønner seg (hva eleven bør gjøre for å komme inn på legestudiet), i veiledning står veisøker i sentrum som handlende subjekt og ekspert på eget liv, og er den som skal velge veien videre.

«Målet for veiledning er at veilederen gjennom sin viten og innsikt kan formidle *forslag på fremadrettede løsningsmodeller*, som gir den som søker veiledning *de beste muligheter for selv å kunne treffe de riktige valg*, og forutsetningen for det er at det etableres et du-jeg-forhold som kan danne grunnlag for en dialog om de pedagogiske muligheter» (Bay 2011a, mine uthevinger).

Filosofisk veiledning handler om å flytte oppfatningen fra et sted til et annet uten å manipulere.

Veileder kan foreslå løsninger og gjerne avslutte med at den andre selv kan velge helt andre løsninger.

Veileder skal ikke overta den andres situasjon og heller ikke fungere som rådgivende autoritet som «vet best» og må la den andre selv få mulighet til å velge.

Pedagogisk og profesjonell veiledning er altså ingen ensartet størrelse, men bør ta sikte på å mestre flerstemmighet og et variert repertoar (Bakhtin). Veiledning er ikke rådgiving og skal heller ikke være terapeutisk. Fordi veiledningen må tilpasses den enkelte elev og situasjon, vil noen mene at veiledningen bør basere seg på flere tradisjoner. Konsekvenspedagogisk veiledning rommer mange perspektiver og varierer mellom prosess- og kritisk orientert veiledning. Modellen stiller svært strenge krav til en profesjonell pedagogisk holdning, yrkesetikk og kommunikativ kompetanse. Kvaliteten på

veiledningen avhenger av veileders kompetanse (Dreyfus, Hattie 2009). Hva slags kompetanser trenger pedagogen? Blant kompetansen pedagoger bør besitte er etisk refleksjon (Hattie 2009, Dreyfus 1986, Bay 2005). En erfaren veileder besitter solid relasjonskompetanse (Spurkland 2005, Nordahl 2011), er god på å håndtere sosial interaksjon og selekterer ikke gjennom å favorisere noen elever framfor andre (Bay 2005). Videre har pedagogen refleksjons-, endrings- og vurderingskompetanse (Bjørndahl 2002) og evne til å lese ulike situasjoner. En dyktig veileder har dessuten evne og vilje til å ta i bruk ulike samtalestrategier fra en rikholdig verktøykasse. Utviklingen av kommunikativ kompetanse kan framstilles gjennom Dreyfus-modellen:

Fra novise til ekspert

1. Nybegynner (daglige problem)
2. Den avanserte nybegynneren (kan relatere til teori)
3. Den kompetente utøver (kognitive valg, viktig/mindre viktig)
4. Den kyndige utøveren (fleksibilitet)
5. Eksperten (intuitiv forståelse) (Dreyfus & Dreyfus, i Flyvbjerg 2006, s. 4-19).

Profesjonsdannelse og mestring fordrer opplæring og veiledning, særlig i startfasen, men jevnlig oppfølging er nyttig. Å lære seg å veilede er krevende. Man må sette seg inn i den pedagogiske tenkningen, tilegne seg en empatisk og profesjonell holdning og oppøve kommunikative dialogferdigheter. En forventning til pedagoger er at man kan *skjelne* mellom private, subjektive verdier og den pedagogisk holdningen. Man må dessuten være i dynamisk prosess for å unngå å omdanne holdninger til fastlåste regler. Veileder skal (ideelt sett) legge følelsene igjen hjemme, og ikke være sur eller irritert i samtalen. Som pedagoger er man forpliktet til å telle til 10 (eller 100 eller 1000 om nødvendig) for ikke å la egne følelser styre håndteringen av elever og situasjoner. Følelsene blir ikke dermed sagt borte, men de må tilsidesettes og kontrolleres i profesjonelle situasjoner. Det krever en utrolig selvdisiplin av pedagogen, men en del av profesjonaliseringen handler om å holde fokus på det som ligger utenfor pedagog og elevs egne livsverdener og fastholde den felles systemverden som de to deler. Den felles holdningen skal fastholdes og sørge for at ingen skal utelukkes fra kulturen. Om man ikke har et fellesskap der alle kan inkluderes, er det noen som betaler prisen (Bay 2011a).

Kort oppsummert bør all veiledning bygge på et grunnleggende subjekt-subjekt-forhold og skal gjennomføres med respekt for den andres integritet og den enkeltes individuelle selvbestemmelse og rett til å velge. Pedagogisk og profesjonell veiledning er dialogisk, tilpasset den man skal veilede og situasjonen eleven befinner seg i og stimulere den andres læring. Veilederen kan synliggjøre handlingers konsekvenser på kort og lang sikt, blant annet hvordan sosiale handlinger blir oppfattet,

men bør bevege seg over i framtidsrettet handlingsorientering. Det eneste formålet med (konsekvens)pedagogisk veiledning er å styrke den enkeltes kompetanse og sosiale selvdannelse. Man kan likevel ikke nå ett skritt lenger enn den man skal veilede selv er villig til å gå. Dette prosjektet er basert på veiledning av elever, men betraktningene om læring, veiledning observasjon, vurdering og kommunikasjonsstrategier som er redegjort for i artikkelen har overføringsverdi i andre former for veiledning.

Referanser

Seminarer og forelesninger:

Bay, Jens: (2011): *Kursus i pedagogisk veiledning. Et konsekvenspedagogisk utviklingsforløb*. Veilederkonferanse, Vitskøl kloster, 11.-14. april, 2011

Bjørndahl, Cato (2011) *Symmetri og asymmetri i veiledningssamtalen* (forelesning) Oslo; Universitet i Oslo

Dahl, A.K. (2010) *Veiledningsbegrepet – tradisjoner og metoder* (forelesning) Oslo; Universitet i Oslo

Nordahl, Thomas: (04.12.2009) *Om læringsmiljø og bruk av materiell for enhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Utdanningsdirektoratets konferanse: Bedre læringsmiljø. Oslo
<http://media01.smartcom.no/Microsite/smartcomtv.aspx?eventid=4867>

Ulvik, Marit (2010) *Nyutdannet lærer* (forelesning) Oslo; Universitet i Oslo

Litteratur

Balterzen, Rolf K (2008) Å samtale om samtalen. *Veiledning og metakommunikasjon*. Bergen. Fagbokforlaget

Balterzen, Rolf K (2012) *Veiledningspedagogikk* (Wikibok)

Bay, Jens: (2010) *Den vejledende samtale. Set i et Konsekvenspedagogisk Perspektiv*

Bay, Jens: (2008) *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring* Utgitt av Forstandersekretariatet for TAMU, København

Bay, Jens: (2005) *Konsekvenspedagogik - en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence* Borgens Forlag, København

Bjørndahl, Cato: (2002) *Det vurderende øyet* Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørndahl, Cato: (2009) «Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger.» Kap 11 i (red) Brekke, K & Søndena, K: *Veiledningskvalitet*

Dysthe, Olga, Nana Bernhardt, Line Esbjørn: (2012) *Dialogbasert undervisning* Fagbokforlaget.

Hattie, J: (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Langballe, Åse, Gamst. Kari Trøften og Jacobsen, Marit: (2010) *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (utgiver: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress):
<http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/DenVanskeligeSamtalen.pdf>

Langslet, Gro Johnsrud: «Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i organisasjonsutvikling» i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, [Vol 45, nummer 3](#), 2008, side 343-348,
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=42741&a=2 (lest 01.05.12)

Mathiesen, P. (2008) *Mentor* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Nordahl, T.: (2009) «Om læringsmiljø og bruk av materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet» foredrag ved Utdanningsdirektoratets konferanse. «Bedre læringsmiljø» (Oslo)
<http://media01.smartcom.no/Microsite/smartcomtv.aspx?eventid=4867>

Norsk Gestaltinstitutt Høyskole: (2012) «Hva er gestalt?» <http://www.gestalt.no/index.asp?id=26035> (lest 01.11.12)

Rogers, Carl: (1961) *On Becoming A Person*
<http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/rogers%20this%20is%20me.pdf> (lastet ned 24.10.12)

Rogers, Carl (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.

Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Spurkland, Jan: (2005) *Relasjonskompetanse* Universitetsforlaget

St.meld. 11 (2008-09) om lærere (lest 05.05.12)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Stokke, Mona: (11.01.07) «Veiledning» (powerpoint) på Veiledningsseminar for DML-gruppen
<http://www.slideshare.net/mjenta/veiledning> (lest 08.04.12)

Teachers matters (2005) *Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD-rapport) (lest 05.05.12) http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_201185_34991988_1_1_1_1,00.html

Ulvik, Marit (2008): «Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?» Artikkel i *Utdanningsnytt* nr. 4
<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Kronikk/-Hvorfor-vil-ikke-larere-jobbe-i-skolen/?mode=print> (lest 01.11.12)

Wikipedia: «Carl Ransom Rogers» http://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers (lastet ned 22.02.2012)

4 «Ja, men *viser* du respekt når du...? Samtaleanalyse av konfrontering i utviklingssamtaler.»

People can be taught how to recognize the reasoning they use when they design and implement their actions. They can begin to identify the inconsistencies between their espoused and actual theories of action. They can face up to the fact that they unconsciously design and implement actions that they do not intend. Finally, people can learn how to identify what individuals and groups do to create organizational defenses and how these defenses contribute to an organization's problems (Argyris 1991 s. 106).

To study face-saving is to study the traffic rules of social interaction (Goffman, 1967).

Innledning

Denne artikkelen ser på hvilke samtalestrategier pedagoger bruker for å utvikle og styrke sosial handlingskompetanse hos elever i én videregående skole. For å besvare problemstillingen skal jeg først redegjøre for teori og forskning om utviklingssamtaler der problematiske temaer tas opp. Deretter analyseres samtalestrategier pedagogene velger for å initiere samtale om potensielle problemer og deretter håndtere disse i fem autentiske utviklings-/veiledningssamtaler. I materialet er det særlig to potensielle problemer pedagogene tar opp; 1. eleven mangler motivasjon og viser dette gjennom sine handlinger og 2. elevens handlinger bryter med skolens normer. Analysen tar for seg hvilke strategier pedagogene velger for å motivere elever til å finne «vilje til å ville» og anmode elever om å endre sosiale handlingsmønstre.

Teori og tidligere forskning

Personlig og potensielt problematisk

Noen samtaletemaer går svært tett på hvordan mennesker velger å leve sine liv og kan skape ubehag for samtalens deltakere. Et problem kan defineres slik:

A sensitive, or interactionally delicate topic, may be defined as one that cannot be addressed directly or explicitly by the speaker without endangering the interactional harmony of the encounter by threatening the listener's face (and therefore also the speaker's own face). Sensitive topics are primarily those with "moral" implications, that is, they often touch upon interlocutors' responsibilities for leading their lives in good or bad, acceptable or blameworthy ways. (Linell & Bredmar, 2007 sitert av Syversen, 2011: s. 94).

Utviklingssamtaler handler ofte om personlige og til dels private temaer. Dersom elever bryter normer og regler for hva som kan og bør aksepteres, er det nødvendig å møte dette på en passende måte. Det å konfrontere og stille spørsmål til et annet menneskes sosiale handlingskompetanse kan medføre et visst ubehag for begge parter fordi det må påregnes å oppleves som ansiktstruende av

mottaker. Samtaleferdigheten konfrontering betyr noe annet i profesjonell veiledning enn den dagligdagse oppfatningen av ordet. Konfrontering innebærer å utvide veisøkerens oppmerksomhet ved å presentere informasjon som veisøkeren overser eller unnlater å ta opp. Det å konfrontere og stille spørsmål ved et annet menneskes sosiale væremåte kan true den andres selvbilde og medføre et visst ubehag. For å ivareta relasjonen til den andre er det ønskelig å ta opp ubehagelig informasjon på en akseptabel måte (Geldard 1989: 65 gjengitt i Balterzen 2012).

Face-work og høflighetsstrategi

I samhandling har vi et «ansikt» (på engelsk «face») utad som vi vil bygge opp og få anerkjent (Goffman 1974, gjengitt i Svennevig, 2009a: 125-127). «Face-work» beskriver hvordan man skaper og oppretter holder et sosialt «selv» i språklig samhandling (ibid). Får vi ikke anerkjennelse, taper vi ansikt. Høflighet er grunnleggende for å skape og opprettholde sosial orden, og en forutsetning for å ivareta en positiv relasjon preget av samarbeid mellom mennesker. Høflighetsteori omhandler ulike språklige strategier man anvender for å håndtere potensielt ansiktstruende ytringer, som for eksempel å kritisere, kreve noe eller avsløre lytteren (Brown og Levinson 1987). Gjennom høflighet viser man vilje til å etablere og opprettholde gode relasjoner og signaliserer at man tar hensyn til andres følelser og behov for anerkjennelse og respekt. (Svennevig 2009, s. 126). Høflighetsarbeid er særlig viktig i situasjoner der man må «true ansikt». Valg av strategi avhenger av hvor godt deltakerne kjenner hverandre, innbyrdes maktrelasjoner og størrelsen på den potensielle krenkelsen (Brown og Levinson 1987). Høflighetsstrategier kan deles inn i nærhetsstrategier og respektstrategier (Svennevig, 2009, s. 128-9) *Nærhet* kan vise seg gjennom anerkjennende og fremmende kommunikasjonsstrategier og gjennom å forutsette gjensidighet og være direkte. Aktiv lytting, støttende respons og inkludering av begge parter («vi», «felles mål») markerer også nærhet. I utviklingssamtalene er det grunnleggende at man også må *respekt*ere elevens autonomi, territorium og handlefrihet. Respekt for kan vise seg gjennom allmenngjøring av hvorfor temaene tas opp, ved å gi eleven mulighet til å definere sitt eget kompetansenivå, bruk av negasjon og dempende uttrykk. Dempere brukes gjerne for å gjøre ytringer mindre kategoriske og reduserer talerens forpliktelse overfor innholdet i ytringen (Svennevig 2009, s. 132).

Manglende høflighet kan skade den sosiale relasjonen mellom partene, og vanskeliggjøre videre samarbeid. Relasjonen mellom lærer og elev er svært avgjørende for elevens læring

(Hattie 2009). En annen effekt av høflighet er at den motvirker skjevheten mellom det profesjonelle og dagligdagse fra institusjonens side og det spesielle og unike for brukeren. Gjennom bevisst bruk av høflighet oppnår man dens viktigste effekt, nemlig å skape en gjensidig forpliktelse til å gjengjelde samme hensynsfullhet som en selv er blitt vist. (Rønneberg, 2001: 38). Gjensidig forpliktelse etableres oftest i samtalsens åpning og gjenspeiles i samtalsens avslutning.

«Att tala om problem»

De norske elevsamtalene er i liten grad undersøkt og det er derfor relevant å trekke inn forskningsbasert kunnskap om hvordan elevsamtaler gjennomføres i vårt naboland Sverige. I elevsamtaler kommer man ikke utenom problemområder, da «det är i själva verket ett av kvartssamtalets uttalade syften» (Adelswärd 1995, s. 5).⁵³ Studien viser at lærerne svært sjelden kritiserer eleven, men i stedet velger andre måter for å ta opp problematiske emner. Lærernes strategier deles inn i mer eller mindre eksplisitte måter å introdusere problemer på. Direkte og vurderende ytringer er svært sjelden. Den vanligste problemintroduksjonen er påstander som er pakket inn med modifierende uttrykk og dempere. En annen hyppig forekommende strategi er spørsmål som oppfordrer eleven til selv å si noe om emnet. Den implisitte problemintroduksjonen kjennetegnes ved at lærerne gir nøytrale (ikke-vurderende) beskrivelser, generaliseringer eller behandler problemet som det ikke lenger er gyldig. Adelswärd og Svensson konkluderer med at indirekthet og konfliktunngåelse er vanlige lærerstrategier og at det passer med forskning som viser at svensk kultur preges av indirekthet og konfliktunngåelse.⁵⁴ I diskusjonen peker de på at samtalene i liten grad beveger seg over i framtidsretta løsningsfokus. Konfliktskyheten og mangelen på løsningsfokus får konsekvenser for hva mottaker oppfatter som budskap og man kan spørre seg i hvilken grad samtalen vil føre til utvikling. En annen språkhandling som kan være problematisk er å gi andre mennesker råd. Å gi råd eller anmodninger til noen som ikke uttrykkelig har bedt om det kan oppleves som påtrengende og krenkende for mottaker. De svenske lærerne gir sjelden tydelige råd og oppfordringer. Når de gjør det, pakkes rådet inn i ulike dempende uttrykk og spørsmålsform. Artikkelen avsluttes med å peke på paradokset at læreren først prøver å løfte fram problemet

⁵³ Analysene er basert på kvartssamtaler fra 1992/3. Kvartssamtaler tilsvarer konferansesamtaler med foresatte og bar mer preg av tilbakemelding enn av framtidsretta utvikling.

⁵⁴ Adelswärd henviser her til blant andre Sontag 1969, Daun, 1989. (Adelswärd, 1995, s. 9) Om konfliktskyheten er spesielt sterk i svensk kultur eller om dette også gjelder norske lærere er vanskelig å si noe om. Det er heller ikke det viktigste poenget her. Det er likevel verdt å registrere at denne konfliktskyheten ikke viser seg videre effektiv for å fremme sosial læring i disse samtalene.

og deretter dekker over det igjen. Slik problematisering uten å snakke om framtidsorienterte løsninger er lite målretta, lite konkret og sikrer ikke at eleven lærer noe av samtalen.

Det vil alltid være en hårfin balanse mellom krav til oppriktighet og andre hensyn. Å være for direkte kan i verste fall sette samtalerelasjonen i fare og vanskeliggjøre videre samarbeid om elevens utvikling. Hvorvidt balansen opprettholdes har sammenheng med relasjonen mellom deltakerne (Brown og Levinson 1987). Relasjonen mellom lærer og elev er svært avgjørende for elevens læringsutbytte (Hattie, 2009). I to av de svenske kvartssamtalene framgår det at læreren oppfatter temaer som problematiske og velger indirekte problemintroduserende strategier for å plante et «pedagogisk frø» uten å støte den andre (Adelswärd og Nilholm 2000). Mottakerne oppfatter ikke budskapet og den indirekte strategien viser seg dermed lite hensiktsmessig for å nå målet med samtalen - og for læringsutbyttet.

«Riskabla samtal»

Studier av elevsamtaler viser at det er ulike oppfatninger av om det er vanlig eller uvanlig å ta opp problematiske temaer i samtaler. «[...] att tala om problem tycks vara ett ofrånkomligt inslag i elevsamtal» og videre at elevsamtalen er ”en *problemfokuserad* verksamhet» (Hofvendahl 2006: 17; 102). En studie av norske samtaler konkluderer derimot med at tendensen snarere er at problemer *ikke* tas opp i elevsamtaler, og at det fokuseres på elevens positive utvikling (Tveit 2010, jf. Syversen 2011: s. 94). Den svenske studien viser at det er forskjeller mellom de svenske kvarts- og utviklingssamtalene og peker på at det har skjedd en utvikling (Hofvendahl 2006, s. 24).

Å snakke om potensielle problemer

Å snakke om problem kan være problematisk på mange måter (Hofvendal 2006, s. 103-105). Temaet kan i seg selv være problematisk å snakke om fordi saken i seg selv gjelder noe utrivelig. Et problem trenger ikke å bety at alle er interessert i å finne en løsning på problemet. Å ta opp problemer kan i seg selv føre til nye problemer eller forsterke og/eller aktualisere gamle problemer. Det kan også være problematisk å gjøre problemet til et samtaleemne som det er mulig å snakke om og det er vanlig at samtaledeltakere orienterer mot «face-work» og høflighetsarbeid. Problemet må også erkjennes som et problem (Hofvendal 2006, s. 104). Strategiene som benyttes for å innlede og håndtere problematiske temaer kan forstås som «delicate issue management» (Silverman & Peräkylä 1990, sitert Hofvendahl 2006, s. 109). De fungerer dermed som en ressurs taleren bruker for å skape en passende samtalekontekst og

forberede samtale om potensielt følsomme temaer. Det er vanlig å nærme seg potensielle problemer og ansiktstruende handlinger gjennom å innlede om et problem på bestemte måter.⁵⁵

När en talare inleder tal om ett potentiellt problem (problemmoment) går tempot ner och yttrandena omfattar ofta ”störningar och upphakningar”, dvs. pauser, pausfyllnader, förmildrande uttryck, övergivna turstarter och omstarter, ”reparationer”, etc.. Dessa egenskaper (och andra) gör det möjligt att ”förutse” handlingen som (potentiellt sett) en probleminitierande handling (Hofvendahl 2006, s. iv).

I tilfeller der man må gi negativ informasjon er det vanlig å moderere ytringene. Dempere er formildende uttrykk talere bruker som ressurs for å bevare et godt samtaleklima når det blir nødvendig å overlevere negative budskap. Dempere brukes til å modifisere ytringer og gjøre dem mindre kategoriske, for å unngå å true ansikt. Eksempler på slike dempere er saklige forklaringer, formildende omformuleringer som å formulere påbud som anbefalinger og råd, og indirekte måter å be om noe på (Svennevig, 2010a: 132). Hensynet til den andre markeres med tydelige omskrivninger, uttrukne lyder, nøling i stemmen og beklagelse direkte uttrykt gjennom høflighetsformuleringer (Rønneberg, 2011: 83). Pauser kan etterfølge nøkkelord. Slike «postkeyterm pauses» kan defineres som «a pause after the keyword(s) may also be heard as an attempt to let the intimidating information sink in» (Linell & Bredmar 1996, sitert i Hofvendahl 2006, s. 106).

Det finnes en rekke indirekte strategier for å ta opp et problem. Ved å be eleven om å vurdere sin egen sosiale handlingskompetanse gir læreren eleven mulighet til selv å nevne problemet først og slipper å utføre en ansiktstruende handling. Dette kan omtales som perspektivelisering («Når det gjelder å vise ansvar, hva synes du om deg selv?») (Hofvendahl 2006, s. 111). En annen hensikt kan være å få den andre til selv å *erkjenne* problemet (Hofvendahl 2006, s. 111). Selve problemet legges fram gjennom ulike former for spørsmål. Hvordan spørsmål stilles betyr mye både for hvordan mottakeren kan/vil oppfatte det som blir sagt og hvilke svarmuligheter det legges opp til.

Å stille de vanskelige spørsmålene

Utforming av spørsmål kommuniserer i hvilken grad pedagogen har tilgang til informasjonen han anmoder om og forteller noe om hvilken kunnskapsmessig (epistemisk) holdning man inntar til eleven (Heritage and Clayman 2010: 140). Å innta en åpen uvitende holdning inviterer til utdyping og sekvensielle utvidelser, mens erklærende påstander (deklarativer)

⁵⁵ Heritage & Clayman (2010), Gamst og Langballe (2004, 2010), Bjørndahl (2002, 2008, 2009), Adelswärd (2000), Svennevig (2005, 2012)

fortrinnsvis inviterer til bekreftelse av allerede kjent informasjon. Gjennom hvilke spørsmål en stiller og hvordan man utformer spørsmål kommuniserer pedagogen også sine egne tanker, forestillinger og forventninger (Cassells 1985, Heritage and Clayman 2010⁵⁶).

Even when we physicians ask questions, the structure of the questions and their wording provides information about ourselves, our intent, our beliefs about patients and diseases, as well as eliciting such information about patients; "taking a history" is unavoidably and actually an *exchange* of information. (*italics in original*) (Heritage and Clayman 2010: s. 136).

Fordi spørsmålsdesign kan avdekke informasjon om spørsmålsstillerens holdning er et interessant aspekt ved spørsmålsdesign hvilke presupposisjoner som ligger innbakt i spørsmålene (Heritage and Clayman 2010: 139). Slik utveksling av informasjon kan sees i ordvalg og presupposisjoner. Forhåndsantakelser som presupposisjoner utgjør er svært vanlig og nødvendig for å lette kommunikasjonen mellom mennesker. Om ingenting kunne tas for gitt, ville enhver samtale bli omstendelig og fungere som lite effektiv kommunikasjon (Svennevig, 2009: 54-55). Når vi bruker presupposisjoner er det gjerne fordi vi antar at mottaker kjenner til og aksepterer den samme informasjonen. Dette er imidlertid ikke alltid tilfelle da presupposisjoner kan tildekke premisser som ikke er like åpenbare eller akseptable for mottaker. Hvilke presupposisjoner som ligger innbakt i spørsmål styrer den andres responsmuligheter i sterk grad. «Like questions in medicine, questions in news interviews are laden with presuppositions that strongly influence the terms from which responses are constructed» (Heritage and Clayman 2010: s. 231). Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de stilles er dermed ikke likegyldig for hva eller hvordan eleven kan/vil svare i en elevsamtale som handler om deres sosiale kompetanse.

Spørsmål har ofte funksjon som «agenda-setting» (Heritage & Clayman 2010: s. 137). Dette gjelder både hvilke handlinger som er påkrevd av eleven og det tematiske innholdet som svaret skal adressere. Selv om ja/nei-spørsmål fordrer enkle ja/nei-svar, er det likevel mulig å finne unntak der elever motstår betingelsene spørsmålet setter opp for å forfølge andre agendaer (Raymond 2003). Fordi de agendasettende aspektene ved spørsmål i elevsamtaler etablerer relativt strenge innskrenkninger på hva eleven kan gjøre i neste tur, kommuniserer slike svar elementer av pedagogens perspektiv til spørsmålsstilleren (Heritage and Clayman 2010: 139). Spørsmålet blir så hvordan pedagogen forholder seg til slike tilleggsopplysninger, og hvorvidt elevens innskytelser anerkjennes som relevante svar på spørsmålet. Særlig viktig

⁵⁶ Se gjerne Heritage & Clayman (2010) for en grundigere lesning om spørsmålenes funksjon og betydning i samtaler. Deres funn baserer seg bl.a. på studier av samtaler mellom leger og pasienter, spørsmålstilling i straffesaker og journalisters utspørring av politikere. Mange av funnene er generaliserbare til andre institusjonelle samtaler. Man skal selvsagt ikke hoppe til konklusjonen om at vanlige trekk ved slike samtaler alltid forekommer i enhver samtale, men det er et interessant trekk å se etter når man studerer samtaler.

er dette for å ivareta elevens ansikt når temaet i samtalen er sensitivt og oppleves som problematisk av en eller begge samtaledeltakere.

Analyseobjekter

Materialet som ligger til grunn for den empiriske analysen er fem autentiske elevsamtaler. Samtalene varer mellom 10-28 minutter og er gjennomført av flere lærere. Samlet utgjør materialet 90 minutter. Valg av analyseobjekt har ikke foregått så umotivert som samtaleanalyse i utgangspunktet befordre. Den pedagogiske teorien og veiledningsteorien samt min egen erfaring fra denne typen samtaler har gitt noen forutgående forestillinger om hva som kan være betydningsfullt ved de ulike pedagogiske utfordringene som oppstår i samtalene. Jeg har valgt å se på tre trekk ved samtalene som framsto som signifikante etter å ha transkribert materialet og gått grundig gjennom det mange ganger. 1. Strategier for å sette i gang refleksjon og bidra til at eleven setter mål. 2. Strategier for konfrontering. 3. Strategier for å forplikte eleven til framtidige handlinger. De tre strategiske områdene danner ramme for strukturen i analysen. Jeg analyserer gjennomgående én av samtalene særlig grundig for å følge utviklingen fra åpningen av samtalen til avslutning. Eksempler fra de andre utviklingssamtalene hentes inn der det er særlig interessant. Den siste samtalen skiller seg markant fra de fire første. I transkripsjonene og analysene har jeg i utgangspunktet verken skilt mellom samtalegangrene eller mellom de to funksjonene da det sjelden ser ut til å gjøre noen forskjell. Både kontaktlærerne og veilederen er gjennomgående anonymisert til P for pedagog og samtlige elever til E.

Strategier for å sette i gang refleksjon og bidra til at eleven setter mål

Åpning av samtale og presentasjon av ærend

Åpninger er ofte korte og kompakte (Heritage & Clayman, 2010: 69). Samtaleåpningen har ofte tre deler. Den første er å skape kontakt, den andre er å bli enig om hvilken relasjon som gjelder, ved at deltakerne presenterer seg, og i den siste åpnes det for første samtaleemne der man gjerne snakker om formålet med samtalen (Rønneberg, 2011: 19). Dette er aktiviteter som begge deltakere orienterer seg mot.

Presentasjon av formål (også kalt «ærend») påvirker hvilken rolle man inntar i en samtale. I utviklingssamtaler blir eleven kalt inn for å vurdere sin sosiale handlingskompetanse. I fire av samtalene er det pedagogen som introduserer formålet. Tre av samtalene åpnes med at læreren

sier noe om hensikten med samtalen («Målet med samtalen er sosial utvikling og hvordan det har gått så langt.»). En samtale åpnes på en annen måte. («Ja, ok. Ser du jeg har den lista her om ting som jeg er ute etter, det som gjelder alle.») Det at læreren påpeker at temaene er noe han snakker med *alle* elever om, en respektstrategi som kan alminneliggjøre de problematiske temaene og gjøre samtalen noe mindre ansiktstruende for eleven. Eleven forberedes dermed på de ansiktstruende handlingene læreren er i ferd med utsette eleven for og at noen av spørsmålene kan oppleves ubehagelige (Svennevig 2009, s. 132). Om eleven bes om å si noe om hva eleven har fått med seg at de skal snakke sammen om, kan eleven i større grad få eierskap til samtalen og pedagogen kan framstå som en ekspert som kan hjelpe eleven med å løse eventuelle problemer. Om samtalen deretter likevel føres i form av klassisk spørsmål-svar-evaluering, vil det likevel være pedagogen som har tatt ledelsen og eleven tildeles en mer passiv rolle (Dysthe 2012, s. 71-74).

I en av samtalene gis eleven nettopp et slikt ansvar. Utgangspunktet og målet for den femte samtalen er ikke en utviklingssamtale som alle elever inviteres til, men en veiledningssamtale knyttet til brudd på skolens normer. Bakgrunnen for samtalen er at eleven mangler motivasjon og «vilje til å ville». Han innfrir ikke de kravene som stilles til ham og han er i ferd med å spille seg ut av klasserommet. Kontaktlærer har derfor bedt en av skolens veiledere om å veilede eleven. I motsetning til i utviklingssamtalene kjenner ikke pedagogen og eleven hverandre på forhånd. Etablering av agenda og samtalerelasjon gis noe større plass. Veiledningssamtalen følger ikke en oppsatt mal slik de fire andre samtalene gjør og strukturen er annerledes på mange områder. Der veiledningssamtalen særlig skiller seg ut er i åpningen og avslutningen av samtalen. Pedagogen åpner samtalen og overlater ordet til eleven:

Samtale 5:

L: for jeg har fått eh ()
L: skal vi se hvordan det går, jeg har fått snakka med Halvor litte grann, (.) men ikke sånn kjempemye, men du har også snakka med han, (0.4)
L: hva er det, hva er det dere vil bruke meg til?
E: finne motivasjon (1)
E: eller sånn eh (0.7)
E: hjelp til å (3.2)
E: eh (1.7)
E: jobbe mere på skolen da . sånn generelt kanskje=
L: =mm

(2.1)
E: for det (1.3)
E: (uklar tale)
L: mm .

Elev og lærer kjenner ikke hverandre fra før og det er nødvendig for samtalen å etablere en relasjon og finne ut hva samtalen skal handle om. De mange og lange pauser viser at eleven gis svært mye rom til at eleven selv kan frambringe sitt ærend og hva han ønsker med samtalen. I flere etterfølgende turer påbegynner eleven ytringer og lærer forholder seg taus. Det oppstår lange pauser, men eleven finner omsider fram til at han trenger hjelp til å «finne motivasjon» og «jobbe mere med skolen». Pedagogen lar eleven ta ansvaret for å definere problemet og utvikle samtalen og svarer med minimal respons uten å kommentere det eleven sier. Hva samtalen skal handle om blir ikke ytterligere konkretisert. Læreren initierer de neste emnene ved å stille tre lukkede spørsmål om potensielle problemer.

L: har du, har [det vært] mye !fravær?
E: [kremter]
E: ikke mye fravær, men (kremter) det er !noe
L: noe fravær, ikke mye?
E: nei..
L: mm
(0.7)
L: så du stå:kke i fare for ikke få karakter i noe f[ag e]ller noe?
E: [nei]
L: nei .
E: det gjør je:kke
(4.3)
L: e:hm
L: du mm, du er:kke fornøyd med karakterene du kommer til å få [eller]?
E: [nei]
E: ikke i de fleste fag faktisk

Det første spørsmålet restarter og det personlige pronomenet («du») byttes ut med en mer passiv formulering («har det») noe som gjør spørsmålet mindre ansiktstruende. Gjennom sitt valg av spørsmålsformat viser læreren flere ganger at det forutsettes noe om eleven og elevens situasjon som læreren strengt tatt ikke kan vite. Spørsmålene stilles direkte, men ikke som åpne spørsmål som eleven kan fylle med innhold. Antakelsene som er bakt inn i spørsmålet om fravær synliggjør også en (negativ) forventning om at eleven har fravær. Forskning har riktignok påvist at det ofte *er* sammenheng mellom manglende motivasjon og fravær, men man kan spørre seg om det ville ha vært mer hensiktsmessig å begynne samtalen med åpne spørsmål og latt eleven selv avklare hva den faktiske situasjonen. Eleven medgir at det har vært noe fravær. Ord fra elevens svar speiles og viser eleven at læreren har hørt hva han sa.

Målet med året, hva er det?

I to av utviklingssamtalene initieres første emne («selvbestemmelse») med at læreren ber eleven fortelle om sine mål for skoleåret og for framtida. Spørsmålet er designet åpent slik at eleven fritt kan formulere svaret. Elevens svar danner utgangspunkt for hvordan resten av samtalen utvikler seg. De to samtalene forløper svært ulikt. I den ene samtalen må pedagogen forholde seg til at eleven ikke har noen klar formening om hva hun vil framover:

Samtale 2:

P: Må:let med året, eh hva er det? (.)

P: eller har du noe kla:rt mål?

E: Noe klart må:l har jeg vel for så vidt ikke, jeg vil bare ha den studiekompetansen, jeg

P: Du vet ikke hva du skal bruke den til etterpå?

E: E:gentlig går jeg fordi jeg ikke fikk læringsplass

P: Åja

E: og så (..) fant vi ut at det kan være greit med studiekompetanse hvis jeg har lyst til å bli noe annet etterpå

P: åja, da: forstå:r jeg, men det er jo greit om du seinere finner ut at du vil studere

[i 2 minutter snakkes det om at påbyggingsåret kan vise seg å være en god løsning på lengre sikt. Lærer forteller om en i hans egen familie som valgte en tilsvarende løsning. Det snakkes også om temaet selvhjulpenhet.]

Eleven har ikke noe klart mål om hvorfor hun vil oppnå studiekompetanse. Læreren stiller et oppfølgingsspørsmål som anmoder om refleksjon omkring hva som skjer etter skoleåret.

Eleven oppgir at hun ikke fikk læreplassen hun ønsket seg og derfor valgte å gå påbyggingskurs i tilfelle hun ønsker å bli noe annet senere. Læreren støtter henne i valget om å gjøre det beste ut av at hun ikke fikk førstevalget sitt. Det andre temaet på agendaen («selvhjulpenhet») forløper greit og viser seg å være et mindre problematisk emne enn det tredje («ansvarlighet»).

Strategier for å konfrontere

Konfrontering forbindes ofte med indirekte tilnærming, men i dette utdraget innleder læreren direkte og rett på sak med en påstand om elevens fravær.

Samtale 2:

P. Du har jo mye fravæ:r?

E: Ja, det ha:r je:g

(0.5)

P: så eh så det kre:ver jo:: (0.3) at du (0.4) eh du, da må du ta igjen en de:l ting på egen hånd. Få:r du til det?

E: eh så godt jeg kan i hvert fall, eh jeg har jo jeg har ikke så fryktelig mye tid e:gentlig til lekser og sånne ting,

P: ne:i

E: men jeg må prøve å sette av så mye tid som mulig
P: ja
E: og prøve å lese opp så mye jeg rekker av det jeg ikke har gjort og så prøve å komme meg gjennom det
P: ja
E: det er ikke alltid så lett når jeg ligger hjemme og er syk hjemme (ler)
P: ja, ja jeg forstår jo det
(0.4)
P: nei, det er jo ikke det, men som du skrev på den matteprøven, at dette hadde ikke du hatt (0.3) og det kan godt hende at du ikke har hatt det,
E: ja (.0.4)
P: men det er jo du som må ta tak i det
E: ja
P: og ta det opp igjen, i etterkant, du kan jo spørre meg i etterkant
P: forventes å ta igjen arbeidet på egen hånd.
E: mm
P: og dette gjelder jo i all:e fag egentlig
P: jeg forstår jo at du er syk, det er ikke så fryktelig mye du får gjort med det

[1 1/2 minutt utelatt; eleven redegjør for sykdom som årsak til fravær og en nært forestående operasjon som kan redusere fraværet]

Eleven medgir med minimal respons at hun har fravær. Problemet læreren senere tar opp fokuserer ikke på årsaken til fraværet, men hvilke konsekvenser fraværet får for henne. Læreren gjør eleven oppmerksom på at fraværet ikke fritar henne for å følge opp skolearbeidet og at det er hennes ansvar å ta igjen skolearbeidet dersom hun er borte fra skolen og spør hva hun synes om seg selv på det området. Eleven erkjenner at hun har et slikt ansvar, og at hun gjør sitt beste, men ikke har så god tid til skolearbeid. Videre følger hun opp med hva hun må prøve på. Pedagogen har gitt eleven god tid til å reflektere og gitt gjentatte fortsettelsessignaler for å vise at hun kan snakke ferdig. Måten han omsider responderer på elevens vurdering og tar ordet tilbake er ved å henvise til en konkret matteprøve og noe eleven selv har formidlet til ham («som du skrev på den matteprøve, dette hadde ikke du hatt») viser at han kan ha hatt en forhåndsantakelse om eleven klarte å følge opp skolearbeidet. Han orienterer deretter om at det er elevens eget ansvar å ta opp skolearbeidet, og hun forventes å gjøre det på egen hånd. Han tilbyr henne samtidig støtte: hun kan spørre ham om hjelp. Dernest peker han på at dette ikke bare gjelder matte, men også i andre fag. Etter denne konfronteringen påbegynner eleven en lang fortelling der hun redegjør for helseproblemer som grunn til fraværet. Læreren lar henne snakke ut (1 ½ minutt) før de går videre til neste emne på agendaen («troverdighet»).

Å stille spørsmål som røkter ved elevens selvilde og markere uenighet

Samtale 1 åpner også med at eleven oppfordres til å fortelle om sine mål. Her viser det seg at eleven har klare mål, men byr på andre problematiske temaer. Elevens målsetting i innledningen brukes systematisk som ressurs for å håndtere de problematiske emnene.

Samtale 1:

[Pedagogen oppfordrer eleven til å fortelle om mål med året.
Eleven oppgir at han har et klart mål om å gå politihøyskolen.]
L: så:: hh
(0.8)
L: ja:
(1.3)
L: så det betyr at da må du jobbe en del for å få de karakterene du ønsker å få?
(0.4)
E: Ja!
(0.7)
L: ehh::
(0.5)
L: hva: syns du om de:t
(0,4)
L: gjør du det?
(0.4)
L: klarer du å jobbe selvstendig?
(0,5)
E: jeg ve:t selv at jeg ikke klarer det så bra, men
(1.2)
E: jeg har tenkt på det my:e (0.3) og at jeg må skjerpe me:g for at jeg skal
(0.4)
E: klare det
(0.9)
E: hh
L: h ja
(0.6)
E: Jeg bør: (.) jeg må: jobbe my:e mere
(2.2)
E: (>syns jeg selv<)

Læreren reformulerer elevens svar med å peke på konsekvensen av det eleven har satt seg fore ved å bruke inferenspartikkelen «så» (Svennevig, 2010). Læreren refererer siden hyppig til disse målene og de fungerer som en kompassnål i samtalen. Lærer reformulerer for eksempel her elevens utsagn til å anta at elevens ambisjoner og mål får konsekvenser for skolearbeidet, noe han strengt tatt ikke har grunnlag for å vite noe om. Eleven bekrefter imidlertid med foretrukket minimal respons at lærerens antakelse stemmer, altså implisitt; han må jobbe hardt. Læreren følger opp og anmoder eleven om å vurdere om han er på riktig spor og jobber selvstendig. Turdesignet i spørsmålet er formulert som et åpent spørsmål uten kandidatsvar. Et positivt svar er foretrukket, og det er opp til eleven å definere svaret dersom antakelsen om

at kan jobbe selvstendig ikke stemmer med hans egen vurdering. Eleven svarer på en måte som uttrykker at han antar hva læreren synes («Jeg vet selv»), men medgir samtidig at han kan utvikle seg på dette området. Nedvurderinger av en selv (self-deprecations) har uenighet som foretrukket respons (Pomerantz 1984). Læreren tilbakeholder markering av enighet etter elevens selv-nedvurdering og vurderingen av at eleven opptrer uselvstendig blir stående. Det læreren sier seg enig i er elevens vurdering om at en framtidig arbeidsinnsats på dette området er påkrevd. Eleven påtar seg ansvaret med sterk grad av forpliktelse («bør» og «må») og vektlegger dessuten ordet «mye». Læreren orienterer deretter eleven om hvorfor det er viktig at han er selvstendig.

L: JA, for det: h
(0,7)
L: det er (.) eh:
(2.2)
L: for det e:r eh: liksom en av de tingene som vi: ønsker å gjøre
dere bevisste, det derre me:d, h (0.9)
L: eh: at du er uh: er selvstendig (.) at du klarer å jobbe
selvstendig, at du klarer å
(0.6)
L: at du klarer å (.) for du jo, du har jo et helt klart mål:l,
E: mmm

Pauser brukes for å gi samtalepartneren rom til refleksjon, særlig relevant er det i elevsamtaler der det er ønskelig at eleven reflekterer omkring egne framtidsplaner og sosiale handlingsmønstre. Men pauser kan slik vi har sett i utdraget over også oppfattes som et interaksjonelt problem eller som potensielt følelsesladet problem (Hofvandal 2006, s. 123). De lange pausene som følger lærerens respons og det at han flere ganger påbegynner tilbakemeldingen, tyder på at han tenker seg godt om før han bestemmer turdesign for respons på elevens erkjennelse. Med flertallsformen «vi» henter læreren autoritet utenfor seg selv ved å referere til sin institusjonelle rolle. Bruk av «vi» framfor det mer personlige «jeg» markerer at læreren snakker på vegne av skolen (Sacks 1992). Elevens personlige livsverden blir stilt opp mot den institusjonelle representantens systemverden (Bay, 2011a, Svennevig, 2010). Læreren henviser så til elevens egen målsetting og legger emfatisk trykk på ordet «mål». Gjennom dette appellerer han til elevens egen målsetting; han har alt gitt uttrykk for at han må skjerpe seg for å nå målene sine. Pedagogen får dermed også rollen som hjelper framfor kontrollør. Den minimale responsen viser at eleven samtykker. Hva eleven konkret kan gjøre sies det ingenting om før neste emne introduseres. Temaer der man kan gi støtte og positive tilbakemeldinger er lite problematiske. Hva så når elevens vurdering ikke stemmer overens med lærerens oppfatning? I de neste utdragene er de lange pausene enda mer påfallende.

L: OKei, JA, DA? går vi litt videre, ((snufs))
 (3.9)
 L: ett annet tema som eh, som vi skal ta opp da, det er dette med
 å, å holde avtaler
 (1.1)
 L: o:g t-troverdighet
 (0.6)
 E: °ja°
 (0.5)

Lærer nevner neste tema på agendaen og lærerens nølelyder, de lange pausene og at setningen ikke fullføres, samt elevens dempede minimale respons indikerer at både lærer og elev oppfatter dette som et nytt potensielt problem. Læreren påbegynner et spørsmål for å anmode eleven om å vurdere seg selv i forhold til dette kompetansemålet, men avbryter seg selv og ordlegger seg for å markere at han spør om elevens egenvurdering:

L: E:r du: hva eh syns du om deg sjø:l, når det gjelder sånt?
 (0.8)
 E: **jeg** synes **nok jeg** er **veldig** troverdigg °ja°, jeg er **jo** i alle
 time:r o:g
 (0.8)
 L: ja:?
 (1)
 E: gjør alle de leksene jeg skal gjøre o:g=
 L: =ja
 (0.9)
 L: ja (.) jada eh::
 E: jeg ha'kke e::n time fravær (>ellerno så:<)
 (0.7)
 L: ne:i?, neida så: jeg åsså:, he:lt enig med deg i de:t jeg
 E: mmm

Eleven inntar en forsiktig innstilling når han vurderer seg selv som troverdigg ved å moderere utsagnet med «jeg synes nok». Samtidig forsterker eleven vurderingen med ordene «veldig» og «jo». Motsetningsforholdet i denne ytringa indikerer at eleven antar at læreren mener han ikke er troverdigg, mens han selv synes han er troverdigg. Når læreren ikke umiddelbart griper ordet eller støtter ham sterkere enn med et spørrende «ja» underbygger eleven sin vurdering ytterligere gjennom flere utvidende sekvenser (Pomerantz 1984). De lange og mange pausene og nølelydene indikerer at læreren i utgangspunktet oppfattet dette som et potensielt problem, men han ser omsider ut til å akseptere at elevens bevisføring viser at eleven har kompetanse på dette området. Respekt introduseres som neste emne.

L: eh: HVA med !respekt for !andre?
 (4.8)
 E: !ja
 (0.4)
 E: det !har jeg fordi: eh: broren min var i militæret før (.) og da
 læ:rte jeg liksom atte man skal være snill mot andre og hjelpe andre,
 (.) så jeg "syns jeg !selv e:r flink til de:t °hh

Spørsmålet er formulert åpent og uten pauser eller nøling, men det er verdt å merke seg at enkelte ord er markant framhevet. Spørreordet ”hva” uttales med høyere uttale og ordene «respekt» og «andre» med emfatisk trykk. Eleven svarer ikke umiddelbart og den lange pausen på over 4 sekunder er svært påfallende og utgjør en markant dispreferert respons som indikerer et mulig problem. En vanlig strategi for å møte taushet i samtaler er å reformulere spørsmålet, men læreren forholder seg taus og spørsmålet blir hengende. Eleven gis svært god tid til å svare. Den første responsen er en bekreftende minimal respons, men den mellomlange pause gir klarsignal om at han kan utvide turen. Eleven tyr til en kompleks turkonstruksjonsenhet gjennom å avlevere en fortelling hvor han prøver å legitimere at han vet hva respekt er og at han har respekt for andre. En slik «no-problem respons» blir ofte brukt som strategi hos respondent for å unngå å gå dypere inn i et emne som kan være ansiktstruende (Hofvendahl 2006, s. 95).

L: Ja, men si, !ha:r du respekt for andre når du: når du:: eh:
 E: i !timene og sånn, da kan jeg være bråkete (.)
 L: Ja?, eh: viser du !respekt for de andre elevene da? eller for=
 [læ::rerne]
 E: =[nei: det gjø:]r (>je'kke<), men sånn !generelt (.) uttafor eh::
 sko:len () uttafo:r eh:=
 L: =SKOLEN=
 E: =[skolen på en måte]
 L: [((latter))]
 E: [((latter))] £!DA vi:ser jeg're
 (0.4)

Å konfrontere en elev med at han vurderer sin egen kompetanse mer positivt enn det synes å være grunnlag for er svært ansiktstruende og krever høflighetsarbeid. Gjennom spørrende intonasjon, nøling, trykk på ordet «respekt» og ved ikke å fullføre setningen, viser læreren at han aksepterer svaret, men likevel avviser det som relevant i den aktuelle konteksten. Eleven kommer læreren i forkjøpet og lærerens setning. Han medgir at han kan være bråkete i den relevante kontekstuelle situasjonen, nemlig timene. I spørrende intonasjon stilles spørsmålet på nytt og ordet «respekt» har denne gang fått emfatisk trykk. En annen problemindikator er ordene «Ja, men», emfatisk trykk på ordet «har» og gjentakelse av to ord som ikke fullbyrdes til en fullstendig setning: Elevens uttrykte teori om at han har respekt, viser seg ikke i handling. Gjennom å bytte ut verbet «ha» med «vise» endres innholdet i spørsmålet til å handle om elevens sosial handlinger framfor å vektlegge hva slags holdning han har. Læreren aksepterer ikke elevens fortellingen som relevant i gjeldende kontekst og truer dermed elevens selvbilde. Eleven griper inn i lærerens ytring og medgir at han ikke gjør det, men

legger til at han viser respekt på andre arenaer. Læreren speiler elevens ord («skolen») med stigende tonefall, noe som kan indikere overraskelse og begge bryter ut i latter. Latter kan ha mange funksjoner. Den kan blant annet vise at svaret ikke er som forventet, fungere som latterliggjøring eller snarere tvert imot ufarliggjøre hele situasjonen. Tolkningen avhenger av hvordan latteren blir oppfattet og henger tett sammen med elevens oppfatning av relasjonen mellom lærer og elev og situasjonen for øvrig. Eleven ler med. Selv om det uventede svaret først møtes med latter, blir det ikke akseptert. Problemet er identifisert, spørsmålet er så hvordan eleven begrunner at han ikke viser respekt.

L: !JA, men hvorfor gjø:r'u ikke det sko:ln?
(1.2)
E: nei, fordi jeg ha::r mark i rompa
(0.9)
E: jeg må::
(0.8)
L: ja:?
E: å sitte stille !he:le tiden,
(0.8)
L: JA:?=
E: !=sliter med å konsentrere meg så:h (.) ((snufser))
(0.5)

Elevens første svar kan tyde på at eleven ikke fullt ut erkjenner at han har ansvar for sine egne handlinger. Læreren tar ikke ordet og de lange pausene og den minimale responsen med spørrende intonasjon ber implisitt om at eleven fyller ut og utdyper svaret. Eleven peker så på at han har vansker med å konsentrere seg og først da påbegynner læreren en omfattende innledning med mange nølelyder, avbrutte og halvt fullførte setninger og pauser.

L: °hh JA, for atte det !e:r eh::
(1)
L: NEI, for det er eh h det her med !respekten det er: det gå:r jo på:
eh:
(0.7)
L: altså i forhold til de !andre !elevene (0.3)
E: °mmh° (.)
L: når !du forstyrrer,
(0.6)
L: så går det ut over !dem (0.3)
E: °eh ja°
(0.8)
L: og du !vise:r heller ikke no respekt fo:r !lærerne da, ikke sant?
E: °mhm°
(0.5)
L: Og !det er jo: noe, det er jo et !samspill=
E: =mmhmm= (.)
L: =mellom lærer:e og ele:v (.)
E: °ja:°
(0.5)

Lærer og elev jobber fram en felles forståelse og enighet om at respekt er viktig og læreren appellerer til elevens forventninger om selv å bli behandlet med respekt. Uttrykket «ikke sant?» viser lærerens samhandlende og spørrende strategi og blir av eleven besvart med enighet fremdeles med lav stemme og minimal respons.

L: atte: for !du: °h (.) !du: !kre:ver vel at jeg skal respektere deg?
E: °h °ja:h° °h
(0.5)
L: ikke sa[nt?]= E: [mhm] L: =men da må: !du også vi:se at du respekterer meg?
E: mhm
(0.6)
L: det, det, sånt hører vel sammen (.)
E: °ja°
(1.3)

Med henvisning til gjensidighetsprinsippet etableres det en felles erkjennelse om at eleven må vise respekt. Læreren orienterer om at interaksjon mellom mennesker er forpliktende for begge parter og peker fram mot konklusjonen: Konsekvensen av at eleven forventer å bli respektert, er han selv må gjøre det samme: «men da må du også vise at du respekterer meg». Gjennom lavmælt minimal respons gir eleven uttrykk for at han oppfatter budskapet. Hva problemet består i er nå forhandlet og definert. Partene kan konsentrere seg om å finne en løsning på problemet:

L: så !det:: synes jeg du må:: hh=
E: =jobbe !litt=
L: =det synes jeg du må jobbe litt !me:d (.)
E: °ja° (.)

Evaluerings kan gjøres enten monologisk eller dialogisk, og direktiver kan formuleres direkte eller implisitt, sterkt eller dempet (Svennevig 2010b). Anmodningen gjøres i samarbeid med eleven. Det sterke modalverbet «må» gjør det klart at ikke alt kan forhandles om; eleven *må* gjøre noe. Lærer gir et eksplisitt direktiv om endring, men det gjøres i samarbeid med eleven og de fullfører resonnementet sammen. Læreren påbegynner en setning og nølelydene gir eleven muligheten til å overta turen. Eleven fyller inn verbet og styrkemode («jobbe litt med») før lærer bruker elevens egne ord til å fullføre sin setning for å fullføre resonnementet og besegle den muntlige avtalen om endring. Selve direktivet er designet som et synspunkt med et dempende personlig pronomen («synes jeg»). Strategiene læreren velger er lite aggressive og konfliktdempende. Den sterke kravet til handling som ligger i ordet «må» krever handling, men samhandlingen om innholdet av hva eleven må er en klar respektstrategi fordi den ivaretar elevens rett til å definere hva eleven skal gjøre med problemet som nå ligger

på bordet mellom de to. Eleven kvitterer for korreksjonen ved lavmælt med minimal respons og bekrefter dermed at han skal jobbe med dette. At eleven selv deltar i utsagnet forsterker således elevens eierskap og forpliktelse (Svennevig 2009, s 69-71, Lindström, 1999, s. 183).

Læreren avslutter emnet respekt, og endrer kurs til neste emne; samarbeidsvilje:

P: men jeg er !enig: i, eh:

(0.4)

P: JA, vi kan gå litt videre til neste punkt, !samarbeid, samarbeids!evne,

E: °ja°?

Det er langt ifra uproblematisk å skulle evaluere andre menneskers selvoppfatning og å rokke ved noe så personlig som menneskers selvbylde og deretter anmode noen om å korrigere sosiale handlingsmønstre kan virke svært ansiktstruende.

Hvilke strategier bruker så pedagogene for å ta opp problem?

I utviklingssamtalene introduseres emnene i stor grad i den rekkefølgen og ved bruk av malen som skolen bruker i slike samtaler. Ordlyden er formulert som påstander («Du arbeider selvstendig.», «Du tar ansvar for å fullføre arbeidsoppgaver» og «Du er høflig mot andre mennesker.») I utviklingssamtalene omformuleres påstandene ofte til åpne spørsmål der et positivt svar er preferert. Slik legger lærerne opp til klassiske pedagogiske treturssekvenser (spørsmål-svar-evaluering). Et par ganger svarer læreren selv gjennom å erklære at eleven gjør det som forventes. («Det er et spørsmål her om å holde avtaler og du er troverdig, det tror jeg bare at jeg svarer på sjøl. Det gjør du alltid, du gir alltid beskjed.»)

Den ene kontaktlæreren benytter seg hyppig av nærhetsstrategier, noe som tyder på at han tar utgangspunkt i en sterk relasjon bygget på gjensidig anerkjennelse. Han nevner gjensidigheten direkte («for du krever vel at jeg skal respektere deg? [...] Men da må du også vise at du respekterer meg.») Pedagogen benytter seg både av nærhetsstrategier og respektstrategier på en gang når han samhandler med eleven om å formulere hvordan problemet bør løses.

I veiledningssamtalen bruker pedagogen hovedsakelig respektstrategier i høflighetsarbeidet. Valg av strategier kan ha sammenheng med at de ikke kjenner hverandre fra før og dermed ikke har etablert en sterk relasjon bygget på gjensidig anerkjennelse og pedagogen er redd for å true den andres ansikt (Svennevig 2009, s. 136).

Når pedagogen konfronterer eleven med et handlingsmønster som strider med skolens normer, henvises det ofte til et tidligere tema, nemlig elevens målsetting.

Strategier for å anmode eleven om å forplikte seg til framtidig handling

Å anmode et annet menneske til framtidig handling utover det å gi informasjon er en handling som truer den andres territorium og krever bruk av høflighetsstrategier. Det er vanlig å foreslå ulike handling, men anmodninger om handling inkluderer også direktiver og tilbud (Lindström, 1999, s. 105). Anmodning om framtidige handlinger krever respons, men ikke alle responsformer viser at taleren forplikter seg i like stor grad. «I will argue that an affirmative respons token such as *ja*, *aa*, *mm* or *jo* is insufficient to accept or grant a deferred action FPP request/proposal»⁵⁷ (Lindström, 1999, s. 104). To ulike måter å vise at man tenker å fullføre en handling man etterspørres, er enten ved å gi et eksplisitt løfte eller ved å innlede en handling som viser at handlingen kommer til å gjennomføres (Lindström, 1999, s. 183). Språkhandling der taleren forplikter seg til å gjøre noe i framtida, kalles på fagspråk kommissiver (Searle 1979, jf. Svennevig 2009, s. 62-63). Forpliktende ytringer kjennetegnes gjerne av sterk modalitet. Hjelpeverbet «skal» uttrykker sterkere intensjon og høyere grad av forpliktelse enn «kan».

I alle fem samtaler gir elevene minimal respons på lærernes anmodninger som viser at de hører hva som blir sagt, men det inngås få direkte forpliktelser. Et eksempel der en forpliktende respons ville vært et passende svar er der temaet «respekt» har vært grundig behandlet og læreren anmoder om at eleven må jobbe mer:

Samtale 1:

L: så !det:: synes jeg du må:: hh=
E: =jobbe !litt=
L: =det synes jeg du må jobbe litt !me:d (.)
E: °ja° (.)
L: men jeg er !enig: i, eh: JA, vi kan gå litt videre til neste punkt,
!samarbeid, samarbeids!evne,

Eleven svarer med bekreftende minimal respons («ja»). Minimal respons kan fungere som en kvittering på at man har hørt og forstått forrige ytring, men betyr ikke at man sier seg enig. (Lindström, 1999, s. 118) Det gir heller ingen forpliktelse til framtidige handlinger. Minimal respons utgjør en «otillräklig prefererad respons på ett yttrande som efterfråger något vars uppfyllande måste skjutas på framtiden. Ytterligare en enhet krävs där talaren visar att hon åtar seg att fullgöra den efterfrågade handlingen» (Lindström, 1999, s. 183). I motsatt retning virker det muligens mer forpliktende at læreren forhandler fram felles forståelse i samarbeid

⁵⁷ FPP – First Pair Part (Lindström, 1999, s. 104) Mange språkhandlinger forekommer i par: hilsen-hilsen, spørsmål-svar, anmodning-samtykke/avslag. (Schegloff og Sacks, referert i ten Have2007, s. 87)

med eleven og at eleven deltar aktivt i formuleringen av ytringen (Svennevig 2009, s. 69-71 og s. 82-85). Ettersom dette temaet får så stor plass i samtalen, kunne man kanskje forvente at læreren forventet mer fra eleven, men etter et lavmælt og knapt svar slipper læreren foreløpig temaet og går videre.

Elevenes responsstrategier på anmodninger om å endre handlingsmønster varierer sterkt. Her er et eksempel på at eleven eksplisitt sier at han skal skjerpe seg:

Samtale 1:

L: klarer du å jobbe selvstendig?
(0,5)
E: jeg ve:t selv at jeg ikke klarer det så bra, men
(1.2)
E: jeg har !tenkt på det !my:e (0.3) og at jeg må !skjerpe me:g for at
jeg skal (0.4) klare det
(0.9)
E: hh
L: h ja?
(0.6)
E: Jeg bø:r (.) jeg må: jobbe !my:e mere
(2.2)
E: (>synt jeg selv<)

Her er det verdt å notere seg at eleven bruker ordet «må» skjerpe seg og på begynner neste setning med «bør» og forsterker graden av forpliktelse til «jeg må jobbe mye med det».

Læreren sier seg enig og forklarer hva skolens mål er:

L: JA, for det: h
(0,7)
L: det er (.) eh:
(2.2)
L: for det e:r eh: liksom en av de tingene som vi: ønsker å gjøre dere
bevisste, det derre me:d, h
(0.9)
L: eh: at du er uh: er selvstendig (.) at du klarer å jobbe selvstendig,
at du klarer å
(0.6)
L: at du klarer å (.) på en måte, du har jo et !helt klart må:l.
E: mmm
L: og at du da: kan klare å: (0.7) å jobbe sånn at du når det målet,

Spørsmålet er hvordan han skal skjerpe seg? Og når vet eleven at han handler innenfor normen? Temaet respekt og hensyn til andre går igjen flere ganger i samtale 1, også når samtalen i utgangspunktet handler om andre sosiale kompetanser. Når læreren mot slutten av samtalen spør eleven om hva han kan gjøre bedre, nevner eleven selv konkrete utviklingsområder som har med respekt og hensyn til andre å gjøre:

Samtale 1:

P: Ok, da bare eh: ja, det siste her er spørsmål som jeg stiller til alle, som du skjønner eh hva kan du gjøre bedre?
E: konsentrere meg bedre, sette meg ned istedenfor tulle vet selv at jeg har slitt med det i alle år.
P: ja
P: ja, det er du nødt til å jobbe med hvis du skal nå måla dine og det henger sammen med.
P: Da er vi enige om hva som skal forbedres
P: Ok, er det noe annet du vil ta opp, snakke om?

Læreren bekrefter elevens oppsummering og konstaterer at eleven må endre handlingsmønster for å nå sine egne mål, men gir ingen konkret framovermelding utover det. Det er vanskelig å si om eleven hadde noen formening om hvordan han kunne få bukt med sine konsentrasjonsvansker. Det går for øvrig igjen i flere av samtalene at framovermeldinger er lite konkrete. I flere av samtalene oppsummeres ikke hvilke områder eleven skal endre seg på i slutten av samtalen. Oppsummering av hva eleven skal og bør endre er nyttig for å sjekke hva eleven har fått med seg. Det viser seg særlig godt i en av samtalene:

Samtale 5:

P: organise:ringen av hverda:gen din, den er det du som kan gjøre noe med
(0.4)
P: prioritere skole opp.
[]
P: skal vi prø:ve det? (0.3) at du eh tar tak i, eh jobber litt me:r jevnt, at du eh organiserer, e:h pla:nlegger hverdagen din mer
E: mm
P: hvor langt ut tenker du det er hensiktsmessig å planlegge framover?
E: kanskje to uker framover?
P: kanskje starte med en uke av gangen,
P. organisere hverdagen planlegge i kalender, legge inn skolearbeid
P: kanskje ta e:n uke av gangen, slik at du eh ikke ga:per over for mye om gangen og gjennomføre den godt

[1 minutt utelatt. Videoopptaket viser at pedagogen noterer og gjentar noen av ordene til eleven]

P: Tror du du klarer det?
E: Ja, det tro:r jeg.

I veiledningssamtalen oppsummerer pedagogen hva eleven bør gjøre for å få oversikt over skolearbeidet og vurderingssituasjoner. Eleven ber selv om ny samtale for å følge opp om han klarer å nå målene. De avtaler tid for et nytt møte og avslutter samtalen med å håndhilse.

Oppsummering og vurdering:

Vurdering av konfrontering i de fem samtalene

Hovedmålet med alle disse fem samtalene er å konfrontere eleven og snakke om deres sosiale handlingskompetanse. Sosial handlingskompetanse tas opp i alle samtalene, særlig blir det lagt vekt på å finne fram til elevens mål med skolegangen og motivasjon til å gjennomføre utdanningen de har påbegynt. I de fire utviklingssamtalene snakkes det om syv hovedtemaer og noen undertemaer til hver av disse. Pedagogene konfronterer flere steder eleven med sosiale handlingsmønstre som bryter med skolens normer og ser ut til å bidra til at elevene påtar seg ansvar for egne handlingsmønstre. Svært mange av emnene som tas opp er potensielt problematiske, og kan oppleves som ansiktstruende. Hvordan tas problematiske emner opp? De sosiale handlingskompetansene skolen vektlegger introduseres ofte ved å stille åpne spørsmål basert på utsagnene i samtaleguiden og eleven bes vurdere seg selv på hvert av områdene.⁵⁸ Elevene svarer jevnt over bekreftende og vurderer at de har kompetansen som etterspørres. Noen ganger svarer de med minimal respons, andre ganger underbygges svaret med å gi eksempler og fortellinger. Så lenge lærer er enige i at elevens sosiale handlingsmønstre stemmer overens med elevens svar, er vanligste respons fra lærer en minimal respons som bekreftelse på elevens selvilde. Noen ganger bekrefter læreren eleven vurdering med å referere til konkrete handlinger og sine egne observasjoner. Lærer bruker reformuleringer for å sjekke sin forståelse, men også for å fastholde og forplikte eleven til sine egne mål: Ett eksempel er denne reformuleringen av konsekvens som forekommer i en av samtalene: («så det betyr at da må du jobbe en del for å få de karakterene du ønsker å få?») Der elevens svar ikke stemmer overens med lærerens vurdering konfronteres eleven med sitt handlingsmønster gjennom at det samme spørsmålet gjentas eller presiseres. («Men har du respekt når du..»)

Pedagogene veksler i disse samtalene mellom å konfrontere og peke på brudd på normene («det er ditt ansvar å ta opp skolearbeid når du er frisk igjen», «da må du også vise respekt» og å «det er du som må organisere hverdagen og prioritere skolen») og støtte eleven på andre områder (). Gjennom denne empatiske og anerkjennende måten å utføre høflighetsarbeidet oppnår disse lærerne den vanskelige balansen mellom å sette eleven i konflikt med seg selv og ivareta relasjonen mellom lærer og elev. Det oppstår tilsynelatende i liten grad konflikt mellom lærer og elev. Om samtalene virker så utviklende at elevene endrer handlingsmønstre

⁵⁸ Disse er selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet.

er det vanskelig å si noe sikkert om ut fra en samtaleanalyse, men det er mulig å påvise noen indikasjoner på at det skjer en utvikling hos elevene gjennom det de sier.

Vurdering av struktur og spørsmålsstilling:

Rekkefølgen emnene tas opp i antyder at fire samtaler følger en felles intervjuguide. Disse samtalerne var på forhånd oppgitt å være utviklingssamtaler som kontaktlærer gjennomfører systematisk med sine elever og de har mange likhetstrekk. På andre områder er de svært forskjellige både når det gjelder mengden av temaer, hvilke strategier som velges for å nærme seg potensielle problemer. Kontaktlærere har et bredt spekter oppgaver de skal ivareta, og to av samtalerne bærer preg av å ha veldig mange saker på agendaen i tillegg til evaluering av elevens sosiale handlingskompetanse. Både faglærerrapporter, kartlegging av elevens trivsel, eventuelle behov for pedagogisk tilpassing, faglige tilbakemeldinger og diverse annen informasjon fra kontaktlærer får plass i tillegg til evaluering av elevens sosiale handlingskompetanse og framovermeldinger. Disse samtalerne kan nærmest regnes for en hybrid mellom forventnings-, utviklings- og fagsamtale. Hybridsamtalerne varer lengre (24-26 minutter) enn de to andre utviklingssamtalerne (10-15 minutter). I en av disse to går det med hele 8 minutter til å snakke om elevens faglige kompetanse og det refereres til fagrapporter fra andre lærere. Læreren gjennomgår også utviklingsområder i sitt eget fag før emnet sosial handlingskompetanse initieres.

Lærernes valg av spørsmålsdesign påvirker og gir retning for hvordan elevene kan svare. Intervjuguiden er formulert som positive utsagn som inviterer til egenvurdering. Den ene læreren reformulerer systematisk temaene fra guiden til åpne spørsmål og inviterer eleven til å vurdere seg selv. Læreren kommer raskt og effektivt til sakene på agendaen (de sosiale handlingskompetanser som eleven og læreren skal vurdere) og åpner for dialog. Den andre læreren varierer mer på hvordan han initierer de potensielt ansiktstruende temaene. I den delen av samtalerne der man ikke ser antydning til guide, er emneutviklingen markant mer ustrukturert og kan virke noe tilfeldig. I samtale 5 er det tydelig at det ikke foreligger en forutbestemt agenda. Samtalen beveger seg mellom mange og ulike emner. Læreren lanserer til dels dramatiske løsningsforslag uten å ha kartlagt hva eleven ønsker verken på kort eller lang sikt. Lærerens forslag om at eleven kan melde seg ut av noen fag og gjennomføre utdanningen utover normert tid diskuteres før læreren penser inn på elevens ønsker for framtida og valg av fag inneværende skoleår. Heller ikke forslaget om å hoppe av og begynne

på nytt på en ny linje er aktuelt. «Nei, ikke nå» før elever resonnerer seg fram til at det toget har gått: «tror jeg måtte ha gjort det ved starten av skoleåret eller noe.»

Konklusjon

Avslutningsvis skal jeg besvare den deskriptive problemstillingen: *Hvilke samtalestrategier bruker pedagogene for å utvikle sosial handlingskompetanse hos sine elever?* Pedagogene viser at de til sammen behersker mange ulike strategier for konfrontering og for å håndtere de utfordrende samtalenene gjennom sitt høflighetsarbeid. Åpne spørsmål brukes hyppig til å innlede treturssekvensene om de syv handlingskompetansene. Elevene svarer før lærer gir sin vurdering. Oftest virker det som om elevene har selvinnsikt og er klar over sine utviklingsområder og læreren kan støtte elevens egenvurdering og unngå å true ansikt. Der lærerens vurdering derimot ikke samsvarer med elevens egenvurdering, fastholdes eleven i temaet til han har erkjent at mangel på respekt er et problem, men pedagogen investerer mye høflighetsarbeid for å gjøre dette i samarbeid med eleven. I to av samtaler anmodes eleven om å endre seg på mange områder samtalen, både faglig og på andre områder. I disse samtalen oppsummeres ikke hva eleven skal gjøre i slutten av samtalen. Det framgår dermed ikke hvor mye eleven har fått med seg og heller ingen forpliktende utsagn. For mange emner og/eller mangel på struktur kan gjøre det vanskelig for eleven å huske hva han skal endre. Mot slutten av samtalen inngås det veldig få konkrete avtaler for hva eleven skal gjøre.

Materialet mitt peker på svak forpliktelse til framtidig handling fra elevens side, og det reises heller ikke krav om forpliktelse til konkrete endringer. Det er også et poeng at framovermeldinger bør gis større plass i samtalen og dessuten bli mer konkrete, slik at elevene skjønner hva som kreves og selv kan vurdere om handlingskompetansen er i tråd med fellesskapets normer. Jeg har ikke funnet statistiske undersøkelser om hvorvidt konfrontering og det å stille krav til at elever forplikter seg til framtidige handlinger er vanlig i norske utviklingssamtaler eller hvordan det i så fall gjøres. Det er heller ikke mulig å si noe om dette utover hva tidligere referert forskning og materialet mitt antyder. Hofvandal (2006) sannsynliggjør at det har foregått en endring i svenske utviklingssamtaler og samtalen som utgjør materialet i denne oppgaven viser at dette gjøres av disse lærerne. Min mangeårige erfaring fra skolen tilsier at hvilke strategier som velges sannsynligvis vil avhenge av den enkelte lærer og dennes vilje og kompetanse til å ta opp problematiske temaer. Denne analysen gir kun et lite glimt av noen utfordrende utviklingssamtaler og strategier noen få lærerne benytter. Andre samtaler kan ha helt andre typer utfordringer som håndteres på andre

måter. Selv om det i de siste årene har kommet fram en tydeliggjøring av elevers forpliktelse og hvordan formativ vurdering kan gjøres er det behov for mer forskning for å kvalitetssikre utviklingssamtalene og arbeidet med å utvikle sosial læring hos våre framtidige medborgere. Hvordan kan funnene mine være relevante? Heritage & Clayman sier noe vesentlig om hvordan samtaleanalyse kan bevisstgjøre pedagoger og bidra til videreutvikling av samtalepraksis i norske skoler:

[...] there has been a growing recognition of the practical utility of CA as a research tool and as a means of intervention in organizational process. CA researchers found that interactional practices were readily recognized as powerful and significant by the participants in the contexts they studied. Simply showing participants recorded data and pointing out the relevance of particular interactional practices, it turned out, could be revelatory for participants, and introduced new potentials for institutional reflexivity and organizational change (Heritage & Clayman 2010, s. 281).

Referanser

Forelesninger:

Svennevig, Jan (2011) "Den etnometodologiske samtaleanalysens vitenskapsteori" (forelesning UiO)

Svennevig, Jan (2010) "Institusjonelle samtaler" (seminarrekke, Universitetet i Oslo)

Litteratur:

Adelsvård, Viveka og Nilholm, Claes: (2000) "... so one can plant a little seed": an analysis of a teacher's way of solving a communicative problem in talks with parents" Artikkel i tidsskriftet *Nordisk Pedagogik* (ISSN 0901-8050) Volum: 20 Nummer: 4 side 191-205

Argyris, Chris (1991): "Teaching smart people how to learn." I: *Harvard Business review*. S 99-109.
http://pds8.egloos.com/pds/200805/20/87/chris_argyris_learning.pdf (lest 02.07.12)

Bakhtin, Michail (1998): *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne, 44 sider. I kompendium.

Barth, Tom & Näsholm, Christina. (2007) *Motiverende samtale - Endring på egne vilkår*. Fagbokforlaget

Bjørndal, Cato R.P.: (2009) "Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger." Kap 11 i (red) Brekke, K & Søndena, K: *Veiledningskvalitet*

Bjørndal, Cato R. P.: (2008) *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Universitetet i Tromsø (ISBN 978-82-91636-81-8)

Bjørndal, Cato R.P.: (2002) *Det vurderende øyet* Oslo: Gyldendal Akademisk

Dysthe, Olga, Nana Bernhardt, Line Esbjørn: (2012) *Dialogbasert undervisning* Fagbokforlaget.

Flyvbjerg, Bent (2006): *Rationalitet og magt*. Bind I: *Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag, kap. 2-5 og 8. I kompendium: "RETKOM4101 Vitenskapsteori. Flyvbjerg: Rationalitet og magt"

Gamst, Kari Trøften og Langballe, Åse (2004) *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Rotanor: Skien

Hattie, J: (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Heritage, John (1984): "Conversation Analysis". I: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity press. 233-292. I kompendium 2

Heritage, John and Clayman, Steven (2010): *Talk in action. Interactions, Identities and Institutions* (Wiley-Blackwell)

Hofvendahl, J: (2006) *Risikabla samtale – en analyse av potensielle farer i skolens kvart- og utvekkingsamtale*. (Doktoravhandling) Linköpings Universitet / Arbetslivsinstitutet: Stockholm
<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:21706> (lastet ned 11.07.12)

Langballe, Åse, Gamst, Kari Trøften og Jacobsen, Marit: (2010) *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (utgiver: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress):
<http://www.nkvt.no/biblioteket/Publikasjoner/DenVanskeligeSamtalen.pdf>

Lindström, Anna: (1999) *Language as social action. Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala Universitet

Lovdata: Vurderingsforskriften <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-1> (lastet ned 11.07.12)

Rambøll Management AS (2008): *Når kunnskap gir resultater.. Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* Rapport bestilt av Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf?epslanguage=no (lastet ned 23.07.12)

Rønneberg, Kari Gresvik (2011) *Politisamtaler med publikum. Språkbruk som hemmer og fremmer god kommunikasjon*. Unipub: Oslo

Sidnell, Jack: (2010) *Conversation Analysis. An Introduction* Wiley-Blackwell

Siggstødt, Ann-Cecilie (2010): "*Viser du respekt når du..?*" *Korreksjon i en utviklingssamtale* (semesteroppgave levert ved RETKOM, ILN, Universitet i Oslo)

Svennevig, Jan 2012: Reformulation of questions with candidate answers, *International Journal of Bilingualism* 16(3).

Svennevig, Jan: (2009) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk forlag

Svennevig, Jan 2005. Repetisjon og reformulering som forståelsesstrategi i andrespråks-samtaler. Lie, Svein, Gudlaug Nedrelid & Helge Omdal (red.): *MONS 10. Utvalde artiklar frå det tiande Møtet om norsk språk i Kristiansand 2003*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 33–56. ([pdf](#))

Svennevig, Jan: (1995) "Samtaleanalyse" i Svennevig, Sandvik og Vagle: *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig analyse* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademiske Forlag

Svensson Limsjö, Christian og Adelsvård, Viveka: (1995) "Tala om problem - lærarstrategier i skolans kvartssamtal" Artikkell i tidsskriftet *Locus* (ISSN 1100-3197) Volum: 3

Syversen, Jørn Stian Lundberg (2011): *Elevsamtalen som dialog. En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferanser* (Masteroppgave i nordiskdidaktikk, ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO)
<http://www.duo.uio.no/publ/realfag/2011/126417/Syversen-Master.pdf> (lastet ned 11.07.12)

Utdanningsdirektoratet (2012) Skoleporten:
<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&skoetype=0> (Udir, lastet ned 11.07.12)

5. Hvilke samtalestrategier er særlig egnet til å veilede om sosial handlingskompetanse?

To question someone else's reasoning is not a sign of mistrust but can be a valuable opportunity for learning (Argyris 1991).

En hver konfliktsituasjon skal brukes til å medvirke til å skape forandring. Vi bør ikke være så redde for å kritisere hverandre. I kritikk ligger det kim til forandring. Kritikken skal imidlertid ikke være pekefingrete, men være konstruktiv og kan gjerne koble til normene og fellesskapet (Bay 2011a).

The greatest conflicts are not between two people but between a person and himself (Garth Brooks).

Innledning

I denne masteroppgaven har jeg redegjort for teori fra ulike fagområder og skal her samle noen tråder, drøfte ulike veiledningsperspektiver og konkrete samtalestrategier og løse problemstillingen: *Hvilke samtalestrategier er særlig godt egnet i veiledning om sosial handlingskompetanse?* Gjennom å vise til empiriske eksempler fra autentiske veiledningssamtaler og drøfte disse i lys av teori og tidligere forskning om dialogisk veiledning og samtaler og hva som fremmer læring, mener jeg å kunne påvise noen mulige strategier som er godt egnet til å veilede elever i prosessen med å utvikle sosial handlingskompetanse. Studien er basert på et relativt lite materiale og dette er ikke noe forsøk på gi et fullverdig fasitsvar. Jeg mener likevel at funnene mine er relevante både for pedagoger og andre som av ulike grunner er opptatt av utviklende dialog. Studien bidra også til å kaste lys over pedagogiske og etiske utfordringer disse viktige samtalene byr på. Dialogisk samtalem metode består i mange komponenter; både holdninger og væremåter, oppbygging og struktur i samtalen, konkrete samtalestrategier og hvordan man ordlegger seg spiller sentrale roller (Gamst og Langballe 2010, s. 38).

Den pedagogiske holdning

Skolene skal gi elevene opplæring i og gjennomføre dialog om elevens utvikling også utover det rent faglige (KL06 Generell del, Vurderingsforskriften). For å kunne gjøre det på en pedagogisk og profesjonell måte, er pedagogens yrkesetiske kompetanse avgjørende.

Yrkesetisk kompetanse innebærer at den enkelte lærer forplikter seg på fellesskapsverdier i vårt samfunn og innenfor institusjonen, og at de arbeider for å realisere dem i den pedagogiske virksomheten. Alle lærere er forpliktet på det verdigrunnlaget som virksomheten bygger på og som samfunnet ønsker videreført (NOU 1996: s 22).

For å kunne opprettholde en felles systemverden er det et mål å komme vekk fra privatpraktiserende lærere. «Den tid er forbi at lærerne kan lukke døra til klasserommet og

gjøre akkurat som de selv vil» (Bay 2011a). En skole trenger en felles referanse, og det innebærer at også lærerne må forholde seg til en felles systemverden. Om en skole aksepterer at ansatte har og praktiserer sine private holdninger i skolen, utsettes de unge for mange ulike sosiale virkeligheter. Da har man ikke lenger én felles systemverden. Samtidig er det nødvendig å erkjenne at det iblant kan være vanskelig å vite hva som er mitt og mine holdninger til ting og hva som dreier seg om det vi har felles. Er det meg det plager eller er det noe som har betydning for fellesskapet?

Utvikling av en felles pedagogisk holdning er ressurskrevende og krever tid og tålmodighet, men er antakelig den viktigste forutsetningen for å lykkes med å skape sosial læring på en måte som ikke oppleves krenkende av enkeltindivider (Bay 2011a) og for å hindre frafall (Wollscheid 2010). Holdningsbasert dialogpraksis krever opplæring, men også kontinuerlig refleksjon omkring egen praksis, fordi relasjonelle ferdigheter som holdninger og væremåter ikke opprettholdes etter seks måneder (Langballe og Gamst 2010 s. 80-81+ s. 85). «Det trengs vedvarende læring i form av veiledning og kollegial støtte etter at den formelle opplæringen er avsluttet. Dette understøttes også av innovasjonsteori (Dalin, 1994; Dalin & Rolff, 1991; Fullan, 1991; Huberman & Miles, 1984).» (Langballe og Gamst 2010 s. 82). Det er et mål å tilstrebe profesjonalitet og en pedagogisk holdning uansett hvilke pedagogiske prinsipper man jobber etter.

Bevissthet om egen holdning og rolle før og i samtalen er et ledd i profesjonaliseringen (St.m. 11, Lærernes etikkplattform 2012, Bay 2011a). En profesjonell kompetent pedagog er bevisst det asymmetriske utgangspunktet for dialogen og forvalter den klokt i møtet med eleven gjennom å tilstrebe en profesjonell, empatisk og anerkjennende væremåte som åpner for reell dialog (Rogers 1961, Bjørndahl 2009, Gamst og Langballe 2004, s. 93). Empati er utbredt i dagliglivets talespråk, men kan også ha en viktig funksjon i institusjonelle samtaler. Væremåter som innebærer empatiske ferdigheter som aktiv lytting og anerkjennelse bør inngå i hele samtaleløpet (Gamst og Langballe 2010, s.38). Empatiske fraser åpner for rask kontakt i samtaler der deltakerne ikke kjenner hverandre og kan være med på å bryte isen i anspente situasjoner og bidra til et godt samtaleklima (Rønneberg, 2011: 82). Relasjonsetableringen krever at den profesjonelle må kunne bearbeide og integrere empati som en grunnleggende holdning. Det er en forutsetning at kontakten skal oppleves ekte og ikke overskridende og påtatt. Særlig viktig er det at man er bevisst balansegangen mellom å vise sympati og empati. Uttrykk for sympati og medlidenhet i en institusjonell kontekst kan bli oppfattet som

upassende nært og personlig (Rønneberg, 2011: 82). Den profesjonelle empatien skal sikre at veilederne ikke faller inn i subjektive samtalemønstre. Verken sympati eller antipati bør få spillerom, særlig ikke det siste. Profesjonalitet kjennetegnes ved at pedagogen etablerer en samarbeidsrelasjon til eleven og forholder seg bevisst til at veiledningen handler om eleven og elevens livsprosjekt, ikke om veilederen. «In my early professional years I was asking the question: How can I treat, or cure, or change this person? Now I would phrase the question in this way: How can I provide a relationship which this person may use for his own personal growth?» (Rogers 1961). Når empati benyttes som del av en arbeidsmetode og holdning innebærer det ikke nødvendigvis at den skal være like vedvarende og systematisk gjennom hele samtalen (Nerdrum 2002, referert i Gamst og Langballe 2004, s. 96). Den profesjonelle må «veksle mellom å være i klientens opplevelsesverdener og å ha et mer reflektert, observerende forhold til dem og til hva som skjer i relasjonen» (Løvlie Schibbye 2002, sitert i Gamst og Langballe 2004, s. 96). «I veiledningssamtalen forholder begge parter seg til et samtaleinnhold, en samtalerelasjon og et samtaleforløp. Det er mulig å snakke om alle disse elementene i samtalen. Som veileder skal man være engasjert i samtaleinnhold, men samtidig også ivareta en god relasjon» (Baltzersen 2008). Det er ikke bare mulig, men anbefales på det sterkeste (Bjørndal 2009).

Mange former for dialog

Dialog defineres her som «any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present» (Linell 1998, sitert i Gamst og Langballe 2004, s. 88). Dialogbegrepet kan romme det aller meste av sosial interaksjon mellom mennesker (Bakhtin 1998). Dialogpedagogikken strekker seg helt fra «den sokratiske metode» via saksorientert dialog der den kommunikative etikken til Habermas settes opp som ideal og der konsensus er mål (Løvlie 1941, gjengitt i Dysthe 2012, s. 53). Det pekes på et skille mellom Habermas deliberative samtale som har til hensikt at man gjennom felles dialog og refleksjon kan nå fram til enighet og Bakhtins dialogforståelse (Dysthe 2012, s. 55 + 187-). Dialog kan forstås som grunnleggende relasjon og eksistensielt møte (Buber) eller som et ledd i frigjørende pedagogikk (Freire 1970). Bakhtin utfordrer konsensusstenkningen gjennom å peke på flerstemmighet og dialogen kan bestå i en konfrontasjon med andres ord (Dysthe 2012, s. 51-79). Pedagogen bør være seg bevisst at rollen som medskaper av elevens ytringer (Bakhtin, 1998). Måten man tar opp problematiske temaer og stiller spørsmål legger føringer for hva eleven kan si. Uansett hvilken vinkling man legger i dialogbegrepet og hvorvidt

veiledningen skal være konsensusøkende eller mer konfliktorientert gjelder at pedagogen har et særlig ansvar for kommunikasjonen med sine elever fordi relasjonen er asymmetrisk og læringens utbytte avhenger av denne relasjonen (Nordahl 2011).

I et dialogisk perspektiv på kommunikasjon ligger det at begge partene (barn og voksen) påvirker hverandre gjensidig i kommunikasjonshandlingen. Kvaliteten på relasjonen i samtalen har betydning for hvordan samtalen forløper; hvordan den blir oppfattet av begge parter, hvilke temaer som bringes frem og blir samtalt om, og hvordan dette skjer (Gamst og Langballe 2010; s. 35).

Solid skolekultur og tydelige rammer som dialogisk kommunikasjonsstrategi

Det går et klart skille mellom konkrete samtalestrategier og andre former for kommunikasjonsstrategier. I denne oppgaven er det først og fremst lagt vekt på konkrete samtalestrategier. Andre former for dialog med elevene bør etter min oppfatning være integrert i den pedagogiske dialogen med elevene og foreligge som en kontekstuell plattform *forut for* interaksjonen. Slik kan den pedagogiske holdningen danne grunnlag for konkrete samtaler med elever. Jeg redegjør kort for noe en skole bør gjøre før jeg vender tilbake til samtalestrategiene. En skole har læring som primæroppgave og må bygge opp en solid læringskultur. For å skape en felles systemverden er det påkrevet å formulere en tydelig pedagogisk holdning med normer som skal gjelde alle, og ut fra disse bygge strukturer og rammer rundt elevene. Pedagogikken preger ideelt sett hele skolekulturen og elevene bør fra første stund møtes med de samme forventningene av alle skolens representanter. Det er essensielt at læringsmiljøet preges av åpenhet, tillit og vennlighet for å fremme grunnlag for at studenten skal være mottakelig (Rogers 1951). Studenten kan ikke lære mer enn han er mottakelig for å lære, noe som innebærer at studenten bør gjøres ansvarlig for sin egen selvdannelse i et utviklende miljø (Rogers 1951, Bay, 2005). En avgjørende strategi for å lykkes med den sosiale læringen er at de normer og rammer som gjelder innenfor skolesamfunnet blir formidlet klart og tydelig. Man kan med fordel inkludere elevene i det filosofiske grunnlaget og formålet med pedagogikken og bør begrunne hvorfor skolen har normer, setter rammer og stiller krav til elevene. «Filosofisk pedagogisk veiledning handler om å flytte oppfatningen fra et sted til et annet uten å manipulere. Da er det viktig at holdningen er tydelig, rasjonell og logisk» (Bay, 2011a). Elevene skal vite hva som forventes av dem. Derfor består en vesentlig del av den pedagogiske dialogen med elevene i å tydeliggjøre hvilke holdninger og normer som gjelder og hvordan man kan gjenkjenne disse i praksis. Normene skal være klart formulert og *synlige*, slik at alle i (skole)samfunnet vet hva som forventes av dem og selv kan påta seg ansvaret for sitt eget dannelsesprosjekt.

I et pedagogisk perspektiv skal ethvert menneske ses som en person, der skal utvikle kapasitet til at forholde sig til og udføre handlinger på grundlag af de normer, der er med til at regulere samspillet mellem mennesker. Sætter man sig uden for normerne' sætter man sig også uten for de vilkår, som gjelder for alle mennesker. Derfor er det vigtigt, at pedagogik er uttrykk for holdninger og sociale normer, der er så synlige, at de kan være et viktig element for det enkelte individs selvdannelse og personlige myndiggjørelse (Bay 2006: s 7).

De normer og sosiale handlingskompetanser skolen definerer som viktige kan synliggjøres ved hjelp av plakater med og henges opp i hvert klasserom. Informasjon på skolens hjemmesider er en annen informasjonsstrategi for å gi elever og foresatte mulighet til å se hvilke normer som gjelder *før* man velger hvilken skole man ønsker å få sin opplæring ved. Det er ofte ikke tilstrekkelig å informere elever hva som forventes av dem. Derfor kan et godt pedagogisk grep være direkte veiledning gjennom at elevene får undervisning om hva sosial kompetanse *er* og hvordan man kan *vise* sosial handlingskompetanse i praksis. Denne siden av pedagogiske kommunikasjonsstrategier er høyst interessant og et vesentlig utgangspunkt for å skape en kontekst og ramme for det pedagogiske arbeidet, men vil ikke belyses ytterligere her fordi det er mindre relevant for problemstillingene i denne oppgaven.

Den gode veiledningssamtale

I løpet av veiledningsprosesser vil man ofte veksle mellom mange ulike typer samtaler, og veiledningen kan romme alt fra å øke veilederens kunnskap om elevens perspektiver (livsverden) via konfrontering til å sette mål og forplikte eleven til framtidige handlinger. Det er avgjørende at veilederen er bevisst sitt ansvar for at denne variasjonen er med på å fremme prosesser som ivaretar og skaper utviklinger hos eleven. «Det er etiske utfordringer i all kommunikasjon, men asymmetrien og målsettingen i veiledningssamtalen er med på å skjerpe de etiske utfordringene» (Kristiansen 2008, s. 30).

Metakommunikasjon regnes som svært betydningsfullt (Bjørndahl 2009, Balterzen 2012, Gamst og Langballe 2004 + 2010). Metakommunikasjon skal skape felles forståelse av hva man skal snakke om og hvorfor man skal ha denne samtalen (Baltzersen, 2008: 7). Man kan også forberede lytteren på hva som skal skje i samtalen, forklare pauser i en samtale, sjekke om man forstår hva den andre mener eller oppsummere hva samtalen har handlet om og hvordan samtalen oppleves av de ulike partene (Gamst og Langballe, 2004: s. 138). Noen konkrete strategier som brukes i metakommunikasjon er tilbakemeldingssignaler, respons- og speilingsteknikker, reparasjon, dempere og oppsummering.

Samtalestrategier som fremmer dialog

Begrepet samtalestrategi er gjennomgående brukt i denne avhandlingen framfor mer instrumentelle begreper som «samtaleteknikk» eller «verktøy». Det er flere grunner til at autentiske samtaler som har personlig utvikling som mål verken kan eller bør bli for tekniske.

I en autentisk veiledningssituasjon kan man diskutere i hvor stor grad man kan bruke ulike "samtaleverktøy". Når målsettingen er ny kunnskap og personlig innsikt, må veilederen hele tiden vurdere hvorvidt samtaleteknikker virker forstyrrende på veiledningssamtalens dynamikk, fortrolighet og åpenhet (Kristiansen 2008: 36-37, sitert i Balterzen 2012).

Pedagogens kommunikative kompetanse kan ha avgjørende betydning for om veiledningen er læringsfremmende (Dreyfus, referert i Flyvbjerg 2006, s. 4-19). Pedagogenes profesjonalitet ligger blant annet i evnen til å vurdere hvilke strategier som er etisk forsvarlige og hensiktsmessige i en gitt situasjon. Det krever at lærerne har pedagogisk og relasjonell kompetanse, evner å reflektere over et bredt spekter av pedagogiske utfordringer og har tilstrekkelig samtalekompetanse for å håndtere mangfoldet av utfordringer de møter.

En ytring kan fremme eller hemme kommunikasjonen. Formuleringer som karakteriseres som hemmende behøver ikke enkeltvis å ha en negativ innvirkning på kommunikasjonen, men når hemmende formuleringer og ikke-empatisk kommunikasjon framkommer som et mønster og stil oppstår en uheldig effekt (Gamst og Langballe 2004, s.166). Enkelte hemmende ytringer får større konsekvenser enn andre, det gjelder for eksempel ledende spørsmål der spørsmålstilleren legger egne forutinntatte antakelser i sine ytringer og at informasjon som brukeren bidrar med ikke fanges opp. For å fremme dialogen og gi rom for elevens deltakelse i samtalen kan spørsmål stilles i form av en trakt der man starter med åpne og ikke-ledende spørsmål og går over i mer og mer spesifikke og oppklarende ledende spørsmål (Gamst og Langballe 2010, s.39).

Intervjuguide eller en friere samtalestruktur?

Utviklingssamtalen skal ivareta en rekke funksjoner og oppgaver og et spørsmål reiser seg: Hvordan kan man sikre at hele den pedagogiske prosessen blir ivaretatt i hver enkelt samtale? Skolehverdagen er hektisk og det er ikke gitt at pedagogen rekker å planlegge alle samtaler like grundig. En samtaleguide kan redusere pedagogens forberedelsestid. En intervjuguide som er utformet på forhånd gir en strukturerende effekt på utviklingssamtalen og det er lettere for pedagogen å holde tråden og komme gjennom hele møteagendaen. For en kompetent og erfaren pedagog er det kanskje verken nødvendig eller ønskelig å planlegge hver enkelt

samtale. En mer uerfaren pedagog kan famle mer i sin tilnærming, men selv rutinerde pedagoger kan oppleve at de kommer til kort i situasjoner hvor det er nødvendig å ta opp problematiske temaer i samtalen. Å henvise til intervjuguiden kan alminneliggjøre temaene som reises som forventninger skolen har til alle elever og ikke kun den ene. En pedagog gjorde eleven oppmerksom på at utviklingssamtalen hadde en klar agenda og at det ikke forelå noe konkret problem som utgangspunkt for samtalen. («Ser du den lista her, det er det vi skal snakke om») Analyse materialet viser at samtalene som hadde en planlagt agenda ble gjennomført mer strukturert og systematisk enn samtalene som var mer åpne i formen. To av samtalene kom svært raskt fram til problemområdene. Utsagnene i malen konkretiserer hva som ligger i handlingskompetansene skolen har satt som etapper på vei mot eleven selvdannelse. Under handlingskompetansen «respekt» står følgende to setninger i intervjuguiden: «Du er høflig mot andre mennesker» og «Du behandler andre mennesker som du selv vil bli behandlet» Det siste utsagnet brukes i samtalen med eleven som mangler respekt for å synliggjøre gjensidighetsprinsippet som gjelder i sosial samhandling. «Du krever vel at jeg skal respektere deg?» Eleven gis tid til å svare før læreren fortsetter resonnetet: «Men da må du også vise at du respekterer meg? Sânt hører vel sammen.» Eleven sa seg enig i resonnetet og påtok seg ansvaret. I den ene samtalen tok det svært lang tid før partene kom fram til problemområder og framtidsretta løsninger, men det kan ha sammenheng med at pedagogen brukte mer indirekte høflighetsstrategier for å nærme seg problemområder og ikke utelukkende at samtalen ikke fulgte en mal.

Det er problematisk om veiledere er forutinntatt idet de går inn i samtalen. Jo mer man vet på forhånd, er det lettere å bli ubevisst inn i forutinntattheten. «Gjør det til en dyd å vite så lite som overhodet mulig på forhånd!» og la den som vet det best, selv få fortelle hva som skjedde og hvorfor det skjedde (Bay, 2011a). En mal kan føre til at pedagogen deltar i samtalen på autopilot og ikke er tilstrekkelig tilstede i den konkrete situasjonen her og nå. Samtaler som gjennomføres mekanisk er mindre åpne for elevens innspill. Da åpnes det ikke for den dynamiske prosessen en utviklingssamtale bør være. På den annen side kan den enkelte pedagogs personlige og eventuelt mindre profesjonelle holdninger og uheldige kommunikasjonsmønstre komme til syne om man ikke er bevisst måten man stiller spørsmål på. Forutsatt at malen er godt gjennomtenkt kan en fordel med intervjuguide være at ferdig formulerte spørsmål kan forhindre negativ personlig farging av spørsmål. Måten spørsmålene stilles på i en av samtalene viser at pedagogen har en del negative antakelser og forventninger til eleven. Dette viser seg blant annet i supposisjoner som er innbakt i spørsmålene. Åpne

spørsmålsformuleringer ville i større grad latt eleven selv informere om eventuelle problemer den manglende motivasjonen medførte og ikke hatt like stort potensiale for å true elevens ansikt.

Hva som er formålstjenlig struktur av utviklingssamtalen vil variere og avhenge blant annet av målet med den enkelte samtale og ikke minst av hvordan den enkelte samtale utvikler seg. Særlig i samtaler der det er nødvendig å sette i gang refleksjonsprosesser om hva eleven vil, kan en intervjuguide virke mer hemmende enn fremmende for kommunikasjonen. Jeg mener det kan være hensiktsmessig å skape en viss struktur forut for samtalen. Uansett om man velger å formulere en intervjuguide som samtalestillas eller ei, kan det være hensiktsmessig å sette opp noen relevante punkter til agenda. En annen måte å kvalitetssikre at utviklingssamtalen fyller nødvendige funksjoner er å dele samtalen inn i faser.

Faseinndeling som samtalestillas

Et kjennetegn på mange institusjonelle samtaler er at de preges av at mange og komplekse funksjoner skal fylles (Gamst og Langballe 2004). Det er vanlig å dele inn samtaler i faser der hver fase har ett eller flere mål og avgjør hvilke samtalestrategier som er hensiktsmessige. Fasene skal sikre at de institusjonelle samtaler fyller alle viktige funksjoner; både at bruker blir møtt med respekt, får korrekt og tilstrekkelig informasjon og at veileder sjekker at informasjonen er forstått slik at bruker vet hva han skal gjøre. Fasene skal ikke følges slavisk, men hver fase ivaretas hver for seg før man går videre. Hvordan man åpner og avslutter en samtale er avgjørende for hvordan samtalen oppleves for bruker og om bruker følger opp det man har snakket om. Disse to fasene danner et viktig rammeverk for samtalen.

Veiledningssamtaler om sosial handlingskompetanse kan tenkes å følge den tredeling knyttet til *ønsker, muligheter og begrensninger* (vil-kan-skal) for å ivareta sentrale oppgaver (Bay, 2011a). De fem fasene har hver sine funksjoner og ulike samtalestrategier som kan være hensiktsmessige. De tre spørsmålene «Hva vil du?» «Hva kan du?» og «Hva skal du gjøre nå?» kan fungere som overordnede spørsmål.

Fase 1: Åpningsfasen – etablering av samtalerelasjon

Kun eleven kan avgjøre om pedagogen kommer i posisjon til å inneha rollen som «den andre» som han synes det er verdt å lytte til. Målet med åpningsfasen er å få en god start på samtalen og etablere kontakt. Fasen har også til hensikt å sikre at læreren og eleven gjensidig forstår hverandre. Samtaleåpningen har ofte tre deler. Den første er å skape kontakt, den andre er å

bli enig om hvilken relasjon som gjelder ved at deltakerne presenterer seg, og i den siste åpnes det for første samtaleemne (Rønneberg, 2011: 19). I åpningsfasen kan nærhets- og respektstrategier bidra til å etablere en dialogisk samtalerelasjon (Svennevig 2009, s. 128--136). I samtaler der lærer og elev ikke kjenner hverandre fra før legges det særlig vekt på formell presentasjon, etablering av høflighet og tidlig tilpassing av kommunikasjon til bruker (Rønneberg, 2011: 19). Det kan føles uvant å håndhilse på elever, men gesten gir et håndfast signal om respekt. I mange veiledningssamtaler vil pedagogen og eleven kjenne til hverandre fra før, men det er likevel grunn til å sette av tid til å åpne samtalen med å snakke om hva samtalen skal handle om (Bjørndahl 2009, Bay, 2011a, Balterzen 2012).

«Om vi ikke er direkte, åpne og vennlige, har vi en uekte samtale» (Bay 2011a). At det å snakke direkte og presentere formålet med og dagsorden for samtalen fra starten av skaper klarhet, forhindrer at eleven tror det er en skjult dagsorden og forbereder eleven på hva som kan komme. Det viser flere av samtalene i materialet mitt klart. I en av samtalene er ikke agendaen klar på forhånd og læreren metakommuniserer gjennom å spørre hva de skal snakke om. Det tar relativt lang tid før lærer og elev kommer fram til hva de skal snakke om. Det blir dermed mindre tid til å snakke om selve saken, men det er eleven som har fått ta ansvar for sin egen situasjon. For å kunne komme raskt til hva samtalen skal handle om, kunne en gjennomgang av elevens logg sammen med eleven ha synliggjort om det var noe der man burde ta tak i («Kan vi se på loggen din sammen?» «Jeg ser du har en del fravær, kan du fortelle litt om det?»). Om eleven kalles inn til samtalen for å konfronteres med et handlingsmønster som bryter med normene eller ilegge konsekvenser som følge av elevens handlinger, er det særlig viktig å klargjøre målet i begynnelsen av samtalen. Følgende setning kan kanskje virke hard: «Grunnen til denne samtalen er at du skal bortvises.» Om det faktisk er det samtalen skal handle om bør man likevel ikke pakke inn budskapet, men melde klart fra med en gang (Bay 2011a). Etter å ha etablert agenda for samtalen, skal man konstatere problemet: «Jeg har lagt merke til at du har vanskeligheter med å konsentrere deg.» Man skal raskt vise til hvilke konkrete handlinger man bygger konstateringen på.

Fase 2: Filosofisk refleksjonsfremmende dialog («Hva vil du?»)

I den andre fasen er målet å avklare hva eleven vil (tese). Noen elever har klare mål både med skoleåret og videre utdanningsløp. Andre elever stiller med tilsynelatende blanke ark og vet knapt hvorfor de sto opp og kom seg til skolen. Noen kommer seg ikke til skolen og fraværet kan være grunnlaget for samtalen. Det finnes mange strategier for å finne viljen til å ville hos

elever. Særlig viktig ved filosofisk orientert veiledning er det for pedagogen å forberede seg til samtalen ved nullstilling og forholde seg aktivt til eleven i her og nå-situasjonen.

Veiledningen skal *fordomsfritt* ta utgangspunkt i spørsmålene hva, hvordan og hvorfor.

«Hvorfor dette nå?» Her passer det å ta utgangspunkt i den sokratiske grunnholdningen; «det eneste jeg vet er at jeg ikke vet». Om veileder ikke inntar en åpen og spørrende holdning står han i fare for å bli skråsikker. Empatisk og anerkjennende væremåte inviterer til dialog (Rogers 1961, Gamst og Langballe 2004, Bay 2011a). «Jeg stiller alltid frie spørsmål», og en rekke spørsmål og får viten om elevgruppen, og hva de grunnleggende problemene de har eller kommer fra. Man kan ikke være »den anden for den anden uden at ha viden» (Bay 2011a). Gjennom å stille mange åpne spørsmål som åpner for refleksjon og ulike perspektiver kan pedagogen legge opp til en filosofisk samtale og få innblikk i elevens livsverden. («Hva tenker du å bli etter hvert? «Hva er målet ditt med å gå her dette skoleåret?» «Og hva skal du bruke studiekompetansen til?» «Politihøyskolen? Å, ja, da kreves det vel ganske mye av deg?» «Hvordan ser du på deg selv, klarer du å arbeide selvstendig?»

Å vise at man lytter empatisk og aktivt bidrar til å sørge for flyt i samtalen og at eleven opplever å bli forstått og anerkjent (Rogers 1961, Gamst og Langballe 2004). Respons er vesentlig i samtale for å vise anerkjennelse for den man snakker med og at man oppfatter det som blir sagt. Empatisk lytting viser seg gjennom støtteord og tilbakekoplingssignaler som gir eleven oppmuntring til å snakke videre, og gjennom at man lar eleven få snakke fritt og utsetter egne temaer (Gamst og Langballe 2004, s. 100).⁵⁹ Det fins mange responsstrategier. Tilbakemeldingssignaler er respons som ikke legger til innhold til samtalen. Minimale svar som «ja», «nei», «ok» brukes svært ofte som kvittering i utviklingssamtalene for å vise at læreren følger med og forstår, og at eleven kan fortsette å snakke. Selv om tilbakemeldingssignaler *hevder* forståelse, viser de likevel ikke reell forståelse (Svennevig, 2010a: 84). Det er derfor viktig å tilegne seg flere måter å vise at man lytter til hva andre sier.

Aktiv lytting er en vesentlig del av høflighetsarbeidet i samtale med andre mennesker. Det er mange måter å vise at man anerkjenner den andre. Aktiv lytting kan gjøres på mange måter, blant annet gjennom å kvittere på forståelse og hente opp elementer fra den andres ytring. For å vise hva man har forstått kan man parafrasere hele eller deler av det eleven sier (repetere nøkkelord). Slike nærhetsstrategier brukes for anerkjenne den andre, rose personen for hans

⁵⁹ Lassen og Breilid (2010) peker i *Elevsamtalen* på responsformer lærere kan bruke for å bidra til å øke elevers motivasjon til å satse på egen læring og utvikling. Blant annet nevnes minimale responser, åpne spørsmål, undring, speiling av elevens opplevelser og påpekning av framgang og positive egenskaper og anerkjennelse.

dyktighet eller samarbeidsvilje (Svennevig 2009, s. 128-136). Parafrasering kan si noe både om innholdet, hva eleven ønsker og sette ord på følelser (Rogers 1961). Hensikten med å parafrasere kan være å vise at man lytter, sjekke sin egen forståelse og å bevisstgjøre den andre. I en av samtalene gjentar (speiling) pedagogen noe av elevens utsagn og går langt i å anerkjenne eleven for hans dyktighet og framtidsplaner. («Jeg tror du kan bli en dyktig tømmer.» og «Det er en smart forretningside å slå seg sammen en murer.») Ekkosvar brukes ofte for å sjekke om man har forstått det den andre sa, gjennom å formulere en slutning basert på talerens foregående ytring (Heritage & Watson 1979, referert i Svennevig 2005 s. 15).⁶⁰

Lærere styrker og støtter elevene på de områder der eleven viser sosial handlingskompetanse, som viser seg å være et kvalitetstegn i veiledningssamtaler (Bjørndal 2009, s. 178). Når elevens vurdering ikke er relevant eller er ufullstendig yter lærerne betydelig motstand til sider ved elevens virkelighetsforståelse. Eleven blir orientert om hvilke krav som stilles til elevene («Du må klare å gjøre noe helt aleine og.»), hvordan andre opplever handlingene deres (E: I timene, da kan jeg være bråkete.» P: «Ja, viser du respekt da?») og forsøkes å settes i konflikt (Bay 2011a).

Oppsummering er en annen strategi som viser aktiv lytting. Oppsummering har som funksjon å sjekke at man har forstått det den andre sier riktig, skape oversikt og perspektiv, samt å bidra til å lede samtalen. Oppsummering kan gjøres i form av å stille konkrete oppfølgingsspørsmål («Du mener altså at...» «Har jeg forstått deg rett?» eller «Så du mener...»). En annen strategi kan være å reformulere innhold og/eller konsekvensen av det eleven sier: «Betyr det at du må jobbe hardt for å nå målene dine?» eller «Betyr det at du ønsker å slutte på skolen nå for og heller satse på musikken?»

Lukkede spørsmål kan oppleves som relevante og viktige for den institusjonelle representanten, men de har en tendens til å endre rollene og passivisere brukeren, og særlig dersom de stilles for tidlig i samtalen (Siggstedt, Tobro og Hafstad 2012, s. 23). I en samtale stiller pedagogen innledningsvis flere lukkede spørsmål: («Har du, har det vært mye fravær?», «Så du stå'kke i fare for ikke få karakter i noe fag eller noe?», «du mm, du er:kke fornøyd med karakterene du kommer til å få eller?»). Eleven inviteres i liten grad til fritt å fortelle hva han vil og han inntar en passiv rolle og forblir gjennom store deler av samtalen en passiv deltaker som svarer på lærerens spørsmål. Gjennom å stille åpne spørsmål kan eleven selv

⁶⁰ Svennevig konkluderer med at forståelsesstrategiene står i fare for å bli dominansstrategier om man ikke har et bevisst forhold til dem.

legge innhold, noe som i større grad åpner for deltakelse. Det kan også være et poeng å stille spørsmål ut fra hva man vet og ikke ut fra negative forventninger. De lukkede spørsmålene kan også ha sin plass, men fortrinnsvis lenger ut i samtalen.

Man skal ikke hoppe rett fra tesen til syntesen, men i en hver samtale bør veileder være på utkikk etter antitesen i samtalen (Bay, 2011a). Etter å ha klargjort hva eleven vil, er det tid for å se hva han/hun faktisk kan innenfor den situasjonen han/hun befinner seg i.

Fase 3: Konfrontering («Hva kan du?»)

Den andre fasen har til hensikt å finne ut om det er sammenheng mellom hva eleven vil og hva han kan (antitese). «Tror du at du kan det du vil? Er det en faktisk mulighet i den systemverden du lever i?» Gjennom realitetsorientering og kritiske spørsmål blir motstanden sterk og det kan komme noe nytt ut av samtalen (Bay 2011a, Dysthe 2012).

En annen oppgave kan være å konfrontere eleven med sine handlinger og skape refleksjon om sosiale handlingsmønstre. I profesjonell [veiledning](#) eller rådgivning betyr samtaleferdigheten konfrontering noe annet enn den dagligdagse oppfatningen av ordet. Konfrontering handler om å forsøke å utvide veisøkerens oppmerksomhet ved å presentere informasjon som veisøkeren overser eller unnlater å ta opp. En god veileder klarer å innlemme ubehagelig informasjon på en akseptabel måte (Geldard 1989: 65 gjengitt i Balterzen 2012). Det anbefales at man i størst mulig grad forsøker å få fram konfliktladet informasjon ut fra det den andre selv sier. Deretter kan man stille veisøker overfor andre perspektiver på situasjonen (Lauvås og Handal 2000, gjengitt i Balterzen 2012). God konfrontering skal inneholde ett eller flere elementer parafrasering, konkret utsagn om hva veileder har observert og hvordan veilederens følelser i øyeblikket (Geldards 1989, gjengitt i Balterzen). Det mest krevende ved konfrontering er at veileder må tilpasse styrken og utfordringen i utsagnet slik at veisøker oppfatter budskapet som et nyttig innspill og gir konfronteringen plass i sin egen tenkning (Geldards 1989).

Veiledningssamtaler som har konkret utgangspunkt i at en elevs sosiale handlingsmønster bryter med skolens normer skiller seg fra andre veiledningssamtaler. Veiledning der en elev skal konfronteres med svak eller manglende sosial handlingskompetanse bør ta utgangspunkt i konkrete og grenseoverskridende handlingssituasjoner. og *ingen* situasjoner er like selv om eleven er den samme. Elever endrer seg, iblant også hva de vil. Derfor må man alltid spørre hva eleven nå vil og ta utgangspunkt i det (Bay 2011a). Måten læreren legger opp samtalen

der eleven konfronteres med manglende respekt følger en slik framgangsmåte (samtale 1). I samtaler der man på forhånd vet at man må snakke om at eleven bryter med normene, kan det være en fordel at pedagogen på forhånd setter konkrete mål for samtalen. All relevant informasjon (fagrapporter, logg, rutiner for brudd på normer/regler) samles og gjøres klar til å presentere på en godt strukturert måte. Om eleven bryter med mange normer og viser dårlig sosial handlingskompetanse på flere områder, bør samtalen ta opp de mest alvorlige normbruddene og forbigå de mindre forseelsene inntil videre (Bay 2011a).

Pedagogens oppgave er å myndiggjøre og styrke elevens kompetanse til å foreta veloverveide beslutninger i nåtid for framtiden «Motivasjon må man hente i seg sjøl.» «Har du noen formening om hva du vil drive med? Det er litt lettere å finne motivasjon om man vet hva man skal bruke den til.»). Veiledningen skal derfor legge vekt på å tydeliggjøre handlingsmuligheter og konsekvenser på kort sikt og på lengre sikt, og påpeke sammenhenger mellom handling og konsekvens (konsekvensorientering). Dette kan gjøres gjennom å klargjøre og konkretisere skolens norm(er) og hva skolen forventer av eleven. Strategier for å gjøre dette kan være å stille spørsmål («Hva tror du blir konsekvensen av at du uteblir fra undervisningen?») eller ved å fortelle at mulige og sannsynlige konsekvenser av å utebli fra undervisningen, er at eleven ikke får grunnlag for karakter, kanskje må gå om igjen og kan få problemer med å skaffe seg jobb. En annen strategi er å sette opp et speil og vise hvordan elevens utsagn og andre handlinger oppfattes av andre. (E: «i timene og sånn, da kan jeg være bråkete» P: «Ja, viser du respekt for de andre elevene da? Eller for lærerne?»). Man kan også utvide elevens perspektiv og si hvordan elevens handlinger oppfattes av andre ved å låne eleven sine egne briller og bruke personlig språk. («Jeg opplever at du framstår som lite troverdig når du sier at du skal levere oppgaven til avtalt tid, og gjør noe annet. Fristen var i går og oppgaven er ikke levert.») Når eleven er konfrontert med hvordan handlingene oppfattes av andre kan man sette eleven i konflikt med *seg selv* gjennom å spørre eleven: «Er det slik du ønsker å framstå?»).

Når man har konfrontert eleven med konkrete brudd på normen, må eleven få tid til å tenke gjennom grunnen til at han gjør som han gjør. En utfordring kan være å flytte eleven fra årsaksforklaringer til begrunnelser. Årsaker er noe som ligger utenfor en selv, noe man ikke kan gjøre noe for eller med selv. Det er et mål å styre unna årsaksforklaringer fra elevene, for det første fordi det er uverdigg å forklare hvorfor man ikke viser sosial handlingskompetanse og for det andre at de skal påta seg ansvaret for sine handlinger (Bay 2011a). Vi må starte

med å våge å stille spørsmål, lytte til elevens svar og skaffe oss viten og derigjennom flytte fokus fra en psykologisk årsaksforklaring og inn i en filosofisk begrunnelse. Kun eleven selv vet hvorfor han er i den situasjonen han er i. Verken pedagogen eller psykologen kan fortolke det for den andre (Bay 2011a). Årsaksorientert spørsmålsform regnes som hemmende for kommunikasjon (Gamst og Langballe 2004, s. 167). Man kan unngå spørreformuleringer som starter med «hvorfor» og heller stille spørsmålet mer åpent. En utfordring for pedagogen i slike sammenhenger kan være å tørre å sitte ut tausheten og gi eleven tid til å tenke. «Still et spørsmål - og vent! Gi den du snakker med tid til å reflektere og formulere eget svar. Refleksjonen er i ikke nok i seg selv til å endre et handlingsmønster» (Dahl, 2010). Alle pedagogene bruker systematisk stillhet som samtalestrategi for å gi eleven mulighet til å reflektere omkring sitt eget handlingsmønster. I samtale 5 gir pausene eleven tid å sette agenda for samtalen og definere hva han ønsker hjelp til. I samtale 1 peker eleven først på en årsak til at han ikke viser respekt: «Jeg har mark i rumpa.». Den svært lange pausen som følger vurderingen gir eleven en ny mulighet til å komme med en begrunnelse der han i større grad påtar seg ansvaret: «Jeg sliter med å konsentrere meg.» Det å erkjenne at det er et problem kan i seg selv være problematisk og det er heller ikke sikkert begge parter har noe ønske om å finne løsninger på problemet (Hofvandal 2006).

Dialogisk samtale betyr ikke å unngå konflikter. Særlig relevant er dette poenget i samtaler der hovedhensikten er å skape refleksjon omkring menneskers teorier om handlinger kontra hva de faktisk gjør. Refleksjon og læring kan fremmes gjennom å stille spørsmål. «To question someone else's reasoning is not a sign of mistrust but can be a valuable opportunity for learning» (Argyris 1991)⁶¹. Pedagoger bør bruke en hver konfliktsituasjon som utgangspunkt for å skape endring (Bay, 2011a). Elevene blir systematisk konfrontert gjennom spørsmål der de bes vurdere sin egen sosiale handlingskompetanse. Egenvurdering vurderes opp mot pedagogenes skjønn og ofte gis eleven medhold i sin vurdering. I de tilfellene der pedagogen ser ut til å mene at elevens selvilde er mer positivt enn pedagogen (evt. andre lærere eller elever oppfatter elevens handlinger), stilles spørsmål på nytt eller gjennom en presisering, gjerne med referanse til en konkret hendelse.

⁶¹ I: Harvard Business Review on Knowledge Management, s. 105

Problemidentifisering versus løsningsorientering

Når eleven er gjort bevisst på hvordan hans uttrykte teori og faktiske handlingsteori ikke stemmer overens, burde det neste spørsmålet følge naturlig: «Og hvordan vil du endre på dette?») Materialet gir imidlertid få konkrete eksempler på at slike spørsmål stilles eller at det reises direkte krav til eleven, noe man kan undre seg over ettersom konsekvenspedagogikken stiller eksplisitte krav og har til hensikt å forplikte medborgerne til å oppfylle sin del av samfunnskontrakten (Bay 2011a). Det finnes mange ulike metoder og strategier for å sette i gang utviklingsprosesser hos elever. Læreren må velge mellom å samarbeide med eleven om å definere problemer og løsninger eller en mer direkte og konfliktorientert konfrontasjon. «Vi skal jobbe med å finne en vennlig og konsis måte å konfrontere hverandre på, for det lærer man av. Det handler om å tilegne seg den direkteheten som konsekvenspedagogikken står for» (Bay, 2011a). Det er viktig å skjelne mellom å være *problematiserende* og ha en løsningsorientert og framtidsretta tilnærming. For at veiledningen skal fungere er det ikke tilstrekkelig å identifisere problemer. Ren problematisering kan ikke gi verken diskusjon eller løse problemet. Man skal komme et skritt videre og gi noen løsningsforslag, som vi kan ta diskusjonen ut fra. «Vi skal være *problemidentifiserende* og *problemløsende*. Hva kan vi gjøre for å løse det problemet vi har identifisert?» (Bay 2011a). For å komme i posisjon hos den man skal veilede må en samarbeidsrelasjon og tillit ligge til grunn (Hattie 2009, Nordahl 2009). Veiledning skal foregå i øyehøyde (Rogers 1961, Bay 2011a). Målet med pedagogisk veiledning er å sette eleven inn i og fastholde ham i en felles normativ systemverden der vi kan leve sammen i gode, sosiale fellesskap⁶² (Bay, 2011a):

En vesentlig pedagogisk oppgave er «at være den anden for eleverne» og dermed medvirke til at give dem et realistisk billede af hvordan andre kunne opfatte dem med udgangspunkt i deres handlinger og væremåde (Bay 2011b).

Felles for begge tilnærminger til konfrontasjon (samarbeid eller konflikt) er at det er ønskelig å sette eleven i konflikt med *seg selv*, og altså ikke med læreren (Bay 2005). Mye pedagogisk teori tilsier at samarbeid virker mest konstruktivt, men det er ikke alltid eleven er like mottakelig og da kan det bli nødvendig å ty til skarpere metoder. I konfliktsituasjoner er «vi»-språk særlig viktig. Vi-språk styrker følelsen av at skolen utgjør ett sosialt system og bidrar til å fastholde og markere at det er *skolens* holdning og normer som gjelder på felles arenaer, ikke den enkeltes subjektive oppfatninger. «For det er liksom en av de tingene som *vi* ønsker å

⁶² Denne systemverden bør definere et menneskesyn, hvilke normer som gjelder og det hele bør kommuniseres til dem som berøres av den.

gjøre dere bevisste [...] at du klarer å jobbe selvstendig.» Den sosiale læringen er ikke den enkeltes lærers kamp. Det individuelle «jeg» er uinteressant i så måte (Bay 2011a).

Fase 4: Forpliktende change talk («Hva skal du gjøre?»)

Den tredje fasen skal bidra til at eleven setter konkrete mål og motivere eleven til å gjøre det han skal (syntese) «Hva skal til for du kan gjøre det du vil?» «Er du villig til å gjøre innsatsen som kreves?»

Når problemet er definert og eleven har forstått og erkjent problemet, er det tid for å finne framtidsette løsninger og lande en konklusjon. Målet er hurtigst mulig å bevege seg fra nåtid og det som har skjedd og over til framtid. Å henge fast i det som har skjedd, blir fort moraliserende og kan oppleves som «feilsøkende». («Det som har skjedd, har skjedd, men hvordan kommer vi nå videre?» «Skolen kan ikke sende deg ut i praksis hvis vi ikke kan stole på at du ikke er rusa når du møter opp. Hva har *du* tenkt å gjøre med det?») Veileder kan peke på en rekke alternative handlingsmuligheter og konsekvenser eleven har for å utvide elevens handlingsrom. Avslutningsvis kan man gjerne spørre: «Ser du muligheter som jeg ikke ser?» Dernest kan pedagogen motivere eleven til å foreta veloverveide beslutninger framfor impulsive valg. Men læringen er og blir elevens eget prosjekt og valget tilhører den som skal velge for sitt liv. Det må veilederen akseptere – også når eleven velger løsninger veilederen oppfatter som ukloke.

Hvordan få eleven til å forplikte seg? Som svar på en anmodning om å forplikte seg til fremtidige handlinger er minimal respons utilstrekkelig (Lindström 1999, s. 183). For å oppfordre til høyere grad av forpliktelse kan en strategi være å anmode eleven om å formulere mål og kjennetegn på når han har nådd målet. Gjennom å sette mål hentes det fram en intensjon om å gjøre noe i framtida og forpliktelse til å gjennomføre: «Mål skaper forpliktelse. Målet bør være SMART: Spesifikt, Målbart, Avtalt, Realistisk og Tidsbestemt. Mål krever evaluering. Mål bør ikke være så rigide at de ikke kan forandres» (Mathiesen 2008, s. 167). En annen interessant måte å involvere eleven er eksempelet fra samhandlingen mellom læreren og eleven der de felles utformer konklusjonen. («Så det synes jeg du skal jobbe litt med.») Dette viser at reformulering kan gjøres dialogisk og i det læreren tar med elevens bidrag i oppsummeringen viser han at elevens bidrag er viktig. Særlig interessant er det dersom man prøver å forplikte eleven til framtidig handling, fordi det er eleven som må *gjøre* noe. Det er et poeng å be eleven konkretisere hva han/hun skal gjøre for å vise sin sosiale

handlingskompetanse i praksis. For å styrke elevens forpliktelse til å overholde det som blir avtalt mellom elev og lærer kan man i tillegg skrive kontrakt. En kontrakt bør være handlingsorientert, konkret og detaljert for å unngå misforståelser.

Fase 5: avslutning og veien videre

Målet med avslutningsfasen er å runde av samtalen på en god måte. På slutten av samtalen bør man oppsummere innhold i samtalen, men gjerne også hvordan eleven har opplevd samtalen (Bjørndahl 2009, Balterzen 2012). For å sikre at eleven har forstått budskapet og definerer sine egne sosiale utviklingsmål, bør eleven få oppsummere samtalen og uttale seg om hva han/hun skal gjøre videre. («*Hvordan vil du oppsummere samtalen, hva er vi blitt enige om?*») Læring skjer i eleven og handler om hva *studenten selv* sier og gjør (Rogers 1951). Det er eleven som skal sette mål for sitt eget liv og dermed bør få muligheten og ansvaret for å forplikte seg (Bay 2011a). Det viktigste med å la eleven oppsummere er at eleven får mulighet til å påta seg ansvar for eget handlingsmønster og planlegger hvordan han/hun skal forholde seg til skolens normer i framtida. Elevens valg av modalverb vil dessuten kunne gi en pekepinn på hvor bestemt eleven er på å gjøre det dere er blitt enige om, selv om ordene ikke i seg selv skaper endring. I avslutningen er det også aktuelt å snakke å inngå avtaler om videre oppfølging.

Når samtale ikke er tilstrekkelig til å skape endring

Hva kan man forvente av veiledning om sosial handlingskompetanse? Bay oppsummerer sin vurdering av pedagogisk veiledning gjennom utsagnet: «Man kommer ikke lenger enn eleven selv vil» (Bay 2011a). Derfor er det viktig å kartlegge hva eleven vil for å bygge videre utviklingsarbeid på elevens egne mål. Kanskje er det ikke mulig å planlegge hele utdanningsløpet, men man kan gi eleven rikelig med rom til å sette konkrete mål for skoleåret eller i det minste for den neste uka eller måneden. Å sette mål og følge opp med krav har mye å si for hvor mye lenger eleven kan komme i sin refleksjon/utvikling. Mange elever vil strekke seg langt for å innfri de forventninger de vet stilles, men det gjelder ikke alle. En skole bør derfor ha en opptrappingsplan som sier noe om hva som skjer dersom samtalemetodene ikke fører til at eleven endrer handlingsmønster. Konsekvenspedagogikken benytter seg av konsekvenser som ledd i denne opptrappingen. Det er et krav at konsekvensene skal være logiske, knyttet til handling og må være kjent av eleven på forhånd, slik at eleven velger både handling og konsekvensen det utløser. Målet med konsekvensene er å unngå maktesløsheten som følger i kjølvannet av «den evig appellerende lærer» (Bay 2011a). Om vi ikke handler, gjør elevene det. Dette kan illustreres gjennom den 17-årige eleven som hadde et

handlingsmønster som saboterte egen læring og forstyrret undervisningen for de andre elevene. Det lå an til at han ville stå uten vurdering i de fleste fag og nedsatt karakter i orden og atferd om han fortsatte i samme spor. Etter mange samtaler syntes han det var nok prat og sa følgende til læreren sin: «Jeg orker ikke flere samtaler. Kan du ikke bare skrive en anmerkning eller noe..?» Det var først da eleven ble presentert for ulike handlinger og reelle konsekvenser de ville medføre og deretter ble avkrevd et valg at han gikk gjennom en utviklende prosess. Han påtok seg etter hvert ansvaret for seg selv og sine handlinger og klarte å endre et langvarig handlingsmønster. Gutten fullførte og besto.

Konklusjon og framovermelding

Å leve i demokratiske fellesskap gir individer både rettigheter og plikter, men legger samtidig noen begrensninger for hvor langt den enkeltes frihet strekker seg. Å akseptere at enkeltmennesker tar seg til rette uten motstand er ikke et kvalitetstegn på et inkluderende samfunn. Gjennom filosofisk og kritisk dialog kan pedagoger motvirke rettighetshavere som ikke påtar seg sin del av pliktene som hører med. Det finnes ingen oppskrift for hvordan man bør snakke med elever om sosial handlingskompetanse eller valg av veiledningsstrategier, men jeg mener å ha kommet fram til noen kriterier for god samtalepraksis. Det aller viktigste er pedagogens holdning i møtet med eleven og evne til å gå i dialog med eleven. Holdningen innebærer anerkjennelse og respekt for elevens autoritet til å velge løsninger for sitt eget liv. Samtidig bør pedagogen ut ifra forståelsen av elevens livsverden synliggjøre skolens holdning og normer og fastholde eleven i den sosiale forståelsen om at man ikke lever alene og må forholde seg til samfunnets normer. Når elever bryter med normene bør pedagogen konfrontere elevene på en direkte, men vennlig måte. Veiledning skal ta utgangspunkt i konkrete handlinger og raskt bevege seg over til å finne konkrete framtidsretta løsninger. En kyndig pedagog tilpasser veiledningen til hver enkelt elev og den konkrete situasjon og mestrer mange samtalestrategier. Noen strategier kan framstå som mer effektive enn andre for å føre til endring i den enkelte, men effektivitet bør ikke gå på bekostning av forståelsen og respekten for individets råderett over seg selv.

Intet menneske er mer menneske enn noe annet menneske og man kan derfor ikke tillate seg å ta seg rettigheter som går på bekostning av andres frihet (Bay, 2011a).

Referanser

Seminarer og forelesninger:

Bay, Jens: (2012a) *Årskonference i Konsekvenspædagogisk forum* Vitskøl kloster, 23.-24. april

Bay, Jens: (2011a) *Kursus i pædagogisk vejledning. Et konsekvenspædagogisk utviklingsforløb*. Veilederkonferanse, Vitskøl kloster, 11.-14. april, 2011

Bjørndahl, Cato R.P. (2011) *Symmetri og asymmetri i veiledningssamtalen* (forelesning) Oslo; Universitet i Oslo

Dahl, Ann Kristin. (2010) *Veiledningsbegrepet – tradisjoner og metoder* (forelesning) Oslo; Universitet i Oslo

Nordahl, Thomas: (2009) *Om læringsmiljø og bruk av materiell for enhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Utdanningsdirektoratets konferanse: Bedre læringsmiljø. Oslo 04.12.2009
<http://media01.smartcom.no/Microsite/smartcomtv.aspx?eventid=4867>

Svennevig, Jan: (2011) *Introduksjon til metode* (Seminarrekke UiO)

Svennevig, Jan: (2010): *Institusjonelle samtaler* (Seminarrekke UiO)

Ulvik, Marit: (2010) *Nyutdannet lærer* (ILS, UiO)

Litteratur:

Adelsvård, Viveka og Nilholm, Claes: (2000) "... so one can plant a little seed": an analysis of a teacher's way of solving a communicative problem in talks with parents" Artikkel i tidsskriftet *Nordisk Pedagogik* (ISSN 0901-8050) Volum: 20 Nummer: 4 side 191-205

Argyris, Chris (1991): "Teaching smart people how to learn." I: *Harvard Business review*. s 99-109.
http://pds8.egloos.com/pds/200805/20/87/chris_argyris_learning.pdf (lest 02.07.12)

Bakhtin, Michail (1998): *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne, 44 sider. I kompendium.

Balterzen, Rolf K (2012) *Veiledningspedagogikk* (Wikibok) <http://no.wikibooks.org/wiki/Veiledning> (lest 05.11.12)

Baltersen, R.K.: (2008) "Å samtale om samtalen" I: *Bedre skole* nr 2. Fagpressen s. 52-54

Barth, Tom & Näsholm, Christina. (2007) *Motiverende samtale - Endring på egne vilkår*. Fagbokforlaget

Bay, Jens: (2012b) «Konsekvenspædagogikkens forståelse for sociale normer» (artikkel, utdelt på *Årskonference i Konsekvenspædagogisk forum*)

Bay, Jens: (2011b) «Konsekvenspædagogikken og den sociale virkelighed» i: *Konsekvenspædagogisk magasin* november 2011

Bay, Jens: (2010) *Den vejledende samtale. Set i et Konsekvenspædagogisk Perspektiv*

Bay, Jens: (2008) *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring* Utgitt av Forstandersekretariatet for TAMU, København

Bay, Jens: (2005) *Konsekvenspædagogik - en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence* Borgens Forlag, København

Bjertnes videregående skole: Maler for utviklingssamtale (intervjuguide + tankekart)

- Bjørndal, Cato R.P.: (2009) "Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger." Kap 11 i (red) Brekke, K & Søndena, K: *Veiledningskvalitet*
- Bjørndal, Cato R. P.: (2008) *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Universitetet i Tromsø (ISBN 978-82-91636-81-8)
- Bjørndal, Cato R.P.: (2002) *Det vurderende øyet* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, Olga, Nana Bernhardt, Line Esbjørn: (2012) Dialogbasert undervisning Fagbokforlaget.**
- Flyvbjerg, Bent (2006): *Rationalitet og magt*. Bind I: *Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag, kap. 2-5 og 8. I kompendium: "RETKOM4101 Vitenskapsteori. Flyvbjerg: Rationalitet og magt"
- Fodstad, Grethe Rødskog: (2007) "Åpne fengsler", i *Aktuelt for kriminalomsorgen* nr. 4
- Fylkesmannen i Hordaland (2008) «Betre tilbakeføring av tidlegare straffedømde»**
<http://www.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=1166&amid=2303811> (lastet ned 0.4.07.12)
- Gamst, Kari Trøften og Langballe, Åse (2004) *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Rotanor: Skien
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin. (Norsk oversettelse: 1974 *Vårt rollespill til daglig; en studie i hverdagslivets dramatikk*. Dreyer)
- Habermas, Jürgen (1988) "Handler, talehandler, språklig formidlet samhandling og livsverden" i *Kraften i de bedre argumenter* (på norsk ved Ad Notam Gyldendal forlag 1999)
- Hattie, J: (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Heritage, John and Clayman, Steven (2010): *Talk in action. Interactions, Identities and Institutions* (Wiley-Blackwell)
- Heritage, John (1984): "Conversation Analysis". I: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity press. 233-292. I kompendium 2
- Hofvendahl, J: (2006) *Risikabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Doktoravhandling) Linköpings Universitet / Arbetslivsinstitutet: Stockholm
<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:21706> (lastet ned 11.07.12)
- Idås, Espen og Våpenstad, Eystein Victor: (2009) «Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie?» i *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 46, nummer 9, 2009, side 878-881
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=91395&a=4 (lest 06.06.12)
- Jordheim, Helge (11.07.2008) «Kunnskap som kan forandre» I *Morgenbladet*
http://morgenbladet.no/kultur/2008/kunnskap_som_kan_forandre (lastet ned 06.07.12)
- Justis- og politidepartementet: (2011) *Prop. 135 L (2010–2011) Endringer i straffeloven, straffeprosessloven, straffegjennomføringsloven, konfliktrådsloven m.fl. (barn og straff)*
<http://www.regjeringen.no/pages/16716425/PDFS/PRP201020110135000DDDPDFS.pdf> (lastet ned 04.07.12)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1993): *Generell del av læreplanen*:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/> (lest 10.06.12)

- Kristiansen Aslaug (2008): "Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer" kap 2 (s. 24-40) i *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (Gyldendal Akademisk)
- Langballe, Åse, Gamst, Kari Trøften og Jacobsen, Marit: (2010) *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (utgiver: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress):
<http://www.nkvt.no/biblioteket/Publikasjoner/DenVanskeligeSamtalen.pdf>
- Lassen, Liv og Brelid, Nils: (2010) *Den gode elevsamtalen* (Gyldendal Akademisk)
- Liddicoat, A. J: (2007) *An introduction to Conversation Analysis*. Continuum. London
- Lovdata: *Vurderingsforskriften* <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-1> (lastet ned 11.07.12)
- Lindström, Anna: (1999) *Language as social action. Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala Universitet
- Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag og Lauglo, Jon: (2009) *DEMOKRATISK BEREDSKAP Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)*
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf (lastet ned 24.07.12)
- Mørck, Willy-Tore: (2012) «For mange får ADHD-diagnose»
<http://www.senterforkognitivpraksis.no/aktuelt/for-mange-far-adhd-diagnose.html> (lastet ned 05.07.12)
- Nordahl, Thomas, Sunnevåg, Anne-Karin og Løken, Gro: (2011) «*Det er fedt*. Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark» Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2 – 2011. Bestilt av Kunnskapsdepartementet http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/02/rapp02_2011.pdf (lastet ned 13.07.12)
- Norsk Gestaltinstitutt Høyskole: (2012) «Hva er gestalt?» <http://www.gestalt.no/index.asp?id=26035> (lest 01.11.12)
- Norsk lektorlag: (2010) <http://www.norskelektorlag.no/nyhetsarkiv-2010/god-demokratisk-beredskap-article461-226.html> (lastet ned 24.07.12)
- NOU 1996: 22 «Lærerutdanning» Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22/6/3/1.html?id=342285> (lastet ned 01.11.12)
- Olsvik, Sol Johansen, Per og Steiro, Trygve: (2007) *Trondheim fengsel Leira avdeling En studie av konsekvenspedagogikk i en lærende organisasjon* (rapport bestilt av Kriminalomsorgen region nord, Trondheim fengsel og Kriminalomsorgens utdanningssenter KRUS og utført av Utviklingstjenesten i Trondheim kommune)
<http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=jens%20bay%20konsekvenspedagogikk&source=web&cd=38&ved=0CFoQFjAHOB4&url=http%3A%2F%2Fwww.trondheim.kommune.no%2Fcontent%2F1117635181%2FHovedrapport&ei=ZrH0T8aTNsXvsgar9eTYBQ&usq=AFQjCNFGAdL0AofmsKYGMCDcJ9Qp9wmew&cad=rja> (lastet ned 04.07.12)
- PLS Rambøll Management: (2008) «Evaluering av Junior-TAMU» (rapport bestilt av Undervisningsministeriet i Danmark) <http://tamu.dk/EvaleringafTAMU08uvm.pdf> (lastet ned 04.07.12)

- Rambøll Management AS (2008): *Når kunnskap gir resultater.. Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* Rapport bestilt av Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf?epslanguage=no (lastet ned 23.07.12)
- PLS Rambøll Management: (2000) «Evaluering av unge-TAMU» (rapport bestilt av Arbeidsmarkedsstyrelsen, Arbejdsministeriets departement og TAMU) <http://tamu.dk/PLS-rapport.pdf> (lastet ned 04.07.12)
- Rogers, Carl: (1961) *On Becoming A Person*
<http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/rogers%20this%20is%20me.pdf> (lastet ned 24.10.12)
- Rogers, Carl (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rønneberg, Kari Gresvik (2011) *Politisamtaler med publikum. Språkbruk som hemmer og fremmer god kommunikasjon*. Unipub: Oslo
- Rørvik, Thor Inge, Pettersen, Tove m.fl.: (2008) *Historie og filosofi 2*, Cappelen Damm as, Oslo
- Sidnell, Jack: (2010) *Conversation Analysis. An Introduction* Wiley-Blackwell
- Siggstedt, Ann-Cecilie, Tobro, Guro og Hafstad, Marianne: (2012) «Samtalemetoden IKIA. Vurdering av telefonsamtaler hos serviceenheten ved UDI» (Retorisk prosjektoppgave. RETKOM, ILN, UiO)
- Siggstedt, Ann-Cecilie (2010): "Men har du respekt når du..?" Semesteroppgave om utviklingssamtale som institusjonelle samtale, (RET.KOM, ILN, UiO)
- St.melding nr. 11 2008-09 *Læreren Rollen og utdanningen*, Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (lastet ned 04.07.12)
- St.melding nr. 30 *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (lastet ned 04.07.12)
- St.melding nr. 31 2007-09 *Kvalitet i skolen*, Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (lastet ned 04.07.12)
- Svare, H.: (2006) *Den gode samtalen, kunsten å skape dialog*. Pax Forlag A/S, Oslo
- Svennevig, Jan: (2012) Reformulation of questions with candidate answers, *International Journal of Bilingualism* 16(3).
- Svennevig, Jan: (2010b). «Leadership style»
- Svennevig, Jan: (2009) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk forlag
- Svennevig, Jan: (2005) Repetisjon og reformulering som forståelsesstrategi i andrespråks-samtaler. Lie, Svein, Gudlaug Nedreliid & Helge Omdal (red.): *MONS 10. Utvalde artiklar frå det tiande Møtet om norsk språk i Kristiansand 2003*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 33–56. (pdf)
- Svennevig, Jan: (1995) "Samtaleanalyse" i Svennevig, Sandvik og Vagle: *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig analyse* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademiske Forlag

Svensson Limsjö, Christian og Adelsvärd, Viveka: (1995) ”Tala om problem - lärarstrategier i skolans kvartssamtal” Artikkel i tidsskriftet *Locus* (ISSN 1100-3197) Volum: 3

Syversen, Jørn Stian Lundberg (2011): *Elevsamtalen som dialog. En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferanser* (Masteroppgave i nordiskdidaktikk, ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO)

<http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2011/126417/Syversen-Master.pdf> (lastet ned 11.07.12)

Teachers matters (2005) *Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD-rapport)

ten Have, Paul (2007) *Doing Conversation Analysis Second Edition Sage Publications Ltd*

Tveit, A.D. : (2010) *Challenging and dilemmatic dialogues – A study of conversations between teacher(s) and parents*. Faculty of Education/Department of Special Needs: University of Oslo

Ulleberg, Inger: (2007) *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo

Utdanningsdirektoratet (2012) Skoleporten:

<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=fed86d60-df13-45c8-a544-457b84fc8216&skoletype=0> (lastet ned 11.07.12)

Utdanningsdirektoratet: Opplæringsloven, Vurderingsforskriften

Utdanningsforbundet: (2012) «Profesjonsetisk plattform»

https://www.uttanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20bm%2030.10.12.pdf (lastet ned 02.11.12)

Ulvik, Marit (2008): «Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?» Artikkel i *Utdanningsnytt* nr. 4

<http://www.uttanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Kronikk/-Hvorfor-vil-ikke-larere-jobbe-i-skolen/?mode=print> (lest 01.11.12)

Vartio, Sonja Kurten: (2005) *TAMU - En annorlunda skola. En studie av konsekvenspedagogiske yrkesutbildningen i dansk arbeidsmarknadspolitik*

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4180/TMP.objres.58.pdf?sequence=2> (lastet ned 04.07.12)

Wikipedia: ”Carl Ransom Rogers” http://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers (lastet ned 22.02.2012)

Wollscheid, Sabine og Noonan, Eamonn: (2012) «Tiltak mot frafall i videregående skole virker» I:

Bedre skole nr. 2: http://www.uttanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny_Wollscheid_Noonan.pdf (lastet ned 06.07.12)

Aadland, Camilla Færaas, Arild: «Lagrer norske elevers dårlige oppførsel i et sentralt register»

(14.10.11, oppdatert 21.10.11) <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4255573.ece> (lastet ned 04.07.12)

Transkripsjonsnøkkel

Nøkkelen er basert på Jeffersonian Transcript Notation (gjengitt i *Heritage Talk in Action* 2010, oversatt av meg)

,	Fortsettende intonasjon (kommareglene kan gi en indikasjon, men kan ikke følges slavisk, da fortsettende intonasjon også forekommer utenom typiske kommapauser)
.	Markerer avsluttende intonasjon i slutten av en ytring (setning).
?	Stigende (spørrende?) intonasjon, ikke nødvendigvis et formulert som et spørsmål, men kan også være det.
(.)	Mikropause (mindre enn 0,2 sek)
(1.3)	Pauselengde (marker de flate strekene i Transcriber).
STOre bokstaver	Høy uttale, marker hele stavelsen som er betont (kan være hele ord, ofte kun en stavelse)
Fete bokstaver	Framheve analytisk fokus, altså det som er viktig for analysen
[]	Samtidig tale
=	Markerer når neste tur starter idet forrige turtaker er ferdig (= etter siste ord hos første taler og i begynnelsen hos den andre)
:::	Markerer at man drar på et ord, inntil tre kolon brukes for å markere lengde på nølingen («eh:: jave:l»)
§	Overtydelig intonasjon (§Hvilket nummer i jens bjelkes gate er det?)
°You know°	Markerer at noe blir uttalt med ekstra lav tale
(>Ferrari<)	Noe blir sagt hurtig, forekommer ofte ved parentetiske innskudd
understreke / !ord	Utheve ord/stavelser som legges enfatisk trykk på. Alternativ:!rett foran stavelse/ord med trykk (du Bois).
↓↑Pil ned og opp	Fallende og synkende tonefall
((latter))	Lyder som er relevante for samtalen/konteksten skrives i dobbelt parentes ((smell)) Når noe utelates: ((12 linjer utelatt + beskrivelse av hva som skjer))
><	Ordene uttales sammenpresset ("compressed") eller forhastet
<ja vel>	Ordene uttales markant saktere eller uthalt
()	Tomme parenteser markerer at noe blir sagt, men at det er uklart hva
eh hm	Nølelyder
h hh hhh ° hh	Aspirasjon (pust, latter). Jo flere h'er, desto lengre aspirasjon, inntil 3 Inhalasjon
£	Markerer kvalitet i stemmen, smilende stemme
#	Raspende stemme eller creaky stemme